

TAMPEREEN YLIOPISTO

**Kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen ja työelämän
vaatimusten kohtaavuus työnantajien näkökulmasta**

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

OONA RANTANEN

Lokakuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

OONA RANTANEN: Kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen ja työelämän vaatimusten kohtaavuus työnantajien näkökulmasta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 95 sivua, 8 liitesivua

Lokakuu 2016

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen ja työelämän vaatimusten kohtaavuutta työnantajien näkökulmasta. Keskustelua työelämän ja yliopistokoulutuksen välisestä suhteesta on käyty jo pitkään. Työelämän muutoksen myötä myös työntekijöihin kohdistuvat vaatimukset ovat muuttuneet. Tutkimuksessa kohtaavuutta tarkasteltiin kasvatustieteilijöiden työnantajien näkökulmasta. Tutkimuksen taustaa hahmotettiin työelämän muutoksen näkökulmasta ja teoreettisena taustana käytettiin asiantuntijuuden käsitettä sekä työelämäosaamisen jäsentelyä kvalifikaation ja kompetenssin käsitteillä.

Tutkimusongelmana oli selvittää, millaisia kvalifikaatiovaatimuksia työnantajilla on kasvatustieteilijöitä kohtaan ja kohtaavatko vaatimukset sekä yliopistokoulutuksen tuottamat kompetenssit toisensa työnantajien näkökulmasta. Tutkimukseen haastateltiin kuutta työnantajaa yksityiseltä, julkiselta ja kolmannelta sektorilta. Aineisto kerättiin teemahaastattelujen avulla. Analyysimenetelmänä oli aineistolähtöinen fenomenografinen analyysi, jolla selvitettiin aihetta käsittelevät teemat ja käsitystyypit eli kategoriat.

Fenomenografinen analyysi tuotti viisi eri teemaa. Kohtaavuutta tarkasteltiin 1) työelämän kvalifikaatiovaatimusten, 2) rekrytointitilanteen, 3) yliopistokoulutuksen tuottamien kompetenssien, 4) yliopistokoulutuksen ja työelämän yhteistyön sekä 5) asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmista. Tutkimustulosten perusteella kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen ja työelämän vaatimusten kohtaavuus on monitahoinen ilmiö, ja kohtaavuuden voidaan katsoa yksilöllistyvän monessa kohtaa. Kasvatustieteellinen yliopistokoulutus tuottaa yleisiä työelämävalmiuksia, joita myös työnantajat pitivät tärkeinä vaatimuksina työelämässä. Alakohtaisia kompetensseja tuotiin huomattavasti vähemmän esiin, mitä voidaan pitää samansuuntaisena tuloksena kuin aiemmissa tutkimuksissa.

Keskeisiä kehittämiskohteita tutkimustulosten perusteella ovat kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen tunnettavuuden lisääminen, valmistuneiden työelämävalmiuksien parantaminen sekä tiettyjen kurssien lisääminen yliopistokoulutuksessa. Lisäksi työnantajat toivoivat pidennystä harjoittelun ajalliseen keston. Kaikkiaan kohtaavuus näyttäytyi työnantajien näkökulmasta melko hyvänä. Työnantajien näkemystä yliopistokoulutuksen ja työelämän vaatimusten kohtaavuudesta on tutkittu aiemmin vähemmän kuin valmistuneiden näkemystä. Tämän tutkimuksen avulla niin yliopistotoimijat kuin tulevat kasvatustieteen maisterit saavat tietoa kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen ja työelämän vaatimusten kohtaavuuden nykytilanteesta.

Avainsanat: kasvatustiede, yliopistokoulutus, työnantaja, kvalifikaatio, kompetenssi, asiantuntijuus, fenomenografia

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	4
2 TYÖELÄMÄN MUUTOS KORKEAKOULUTUKSEN HAASTEENA	7
2.1 TYÖELÄMÄN MUUTOKSEN VAIKUTUS AKATEEMISTEN TYÖLLISTYMISEEN JA TYÖNANTAJIEN ASETTAMIIN VAATIMUKSIIN	7
2.2 TYÖELÄMÄN TULEVAISUUDEN OSAAMISTARPEIDEN ENNAKOINTI.....	10
2.3 KASVATUSTIETEELLINEN YLIOPISTOKOULUTUS JA TYÖELÄMÄÄN SIOITTUMINEN.....	12
2.4 TYÖELÄMÄORIENTAATION TUKEMINEN YLIOPISTOKOULUTUKSESSA.....	14
2.5 YHTEENVETO	16
3 TYÖELÄMÄOSAAMISEN JA ASiantuntijuuden JäSENTELYÄ.....	18
3.1 TYÖELÄMÄOSAAMISEN JäSENTELY KVALIFIKAATION, KOMPETENSSIN JA AMMATTITAIDON Käsitteillä	18
3.2 YLEISET JA ALAKOHTAISET KOMPETENSSIT	24
3.3 YLIOPISTOKOULUTUS KOMPETENSSIEN KEHITTÄJÄNÄ	26
3.4 ASiantuntijuuden MÄÄRITTELY JA KEHITTYMINEN	28
3.5 ASiantuntijan OSAAMINEN.....	30
3.6 YHTEENVETO	32
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	34
4.1 TUTKIMUSONGELMA JA -KYSYMYKSET.....	34
4.2 FENOMENOGRFIA TUTKIMUSOTTEENA	35
4.3 TEEMAHAASTATTELU AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ	37
4.4 AINEISTON KERUU JA AINEISTO	39
4.5 ANALYYSIMENETELMÄ JA ANALYYSIN VAIHEET	41
5 TUTKIMUKSEN TULOKSET	46
5.1 KASVATUSTIETEILIJÖIDEN TYÖNANTAJAT TYÖELÄMÄN KVALIFIKAATIOVAATIMUSTEN MÄÄRITTELIJÖINÄ	46
5.2 TYÖNANTAJIEN VAATIMUKSET TYÖNTEKIJÖILLE REKRYTOINTITILANTEESSA.....	50
5.3 YLIOPISTOKOULUTUKSEN TUOTTAMAT KOMPETENSSIT TYÖNANTAJIEN TARKASTELUSSA....	53
5.4 TYÖNANTAJIEN NÄKEMYS YLIOPISTOKOULUTUKSEN JA TYÖELÄMÄN YHTEISTYÖN MERKITTÄVYYDESTÄ.....	57
5.5 ASiantuntijuuden KEHITTYMISEN ERI ULOTTUVUUDET	60
6 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	65
6.1 MILLAISIA KVALIFIKAATIOVAATIMUKSIA TYÖNANTAJAT ASETTAVAT TYÖNTEKIJÖILLE?	66
6.2 YLIOPISTOKOULUTUKSEN TUOTTAMIEN KOMPETENSSIEN JA YHTEISTYÖN MERKITYS TYÖNANTAJIEN TARKASTELUSSA	71
6.3 TYÖELÄMÄN KVALIFIKAATIOVAATIMUSTEN JA YLIOPISTOKOULUTUKSEN KOHTAAVUUS	75
6.4 MONINAISET TEKIJÄT ASiantuntijuuden KEHITTYMISEN VAIKUTTAJINA	77
7 POHDINTA.....	80
8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	85
LÄHTEET	89
LIITTEET	96

1 JOHDANTO

Keskustelua yliopiston ja työelämän välillä on käyty jo pitkään. Viime vuosien aikana keskustelussa on kuitenkin nostettu entistä vahvemmin esille työelämään sijoittumisen onnistuminen, sillä valmistuneiden työllistyminen on yksi osa yliopistojen rahoitusmittareita. Yliopistoilla on myös entistä enemmän vastuuta valmistuneiden osaamisen riittämisestä työllistymiseen. (Puhakka & Tuominen 2011, 11–12.) Työelämän ja yliopistokoulutuksen suhdetta tarkastellessa on kuitenkin hyvä huomioida, että yliopistokoulutuksen tehtävä ei ole vain valmiiseen ammattiin kouluttaminen ja työelämän tarpeisiin vastaaminen. Yliopistolaissa (2009) yliopistokoulutuksen tehtävä on määritelty seuraavasti:

Yliopistojen tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa. Tehtäviään hoitaessaan yliopistojen tulee edistää elinikäistä oppimista, toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta.

Yliopistolain määrittelyn mukaan yliopistokoulutus antaa laajemmin tarkasteltuna taitoja, joita voidaan soveltaa työelämässä monipuolisemmin. Yliopistojen tehtävä on laajentunut viime vuosikymmenen aikana, sillä samalla kun ne tarjoavat maistereille valmiuksia jatko-opintoihin, yliopisto valmistaa osaajia laajemmin työelämän eri sektoreille (Rautopuro 2011, 55).

Työelämän murros on koskenut koko työelämäsektoria. Huolenaiheina ovat olleet muun muassa kasvava työttömyys, epävarmat työsuhteet sekä pätkätyöllisyyden kasvu. Nämä muutokset ovat koskettaneet myös akateemisten siirtymistä työmarkkinoille. Pitkät ja vakaat työurat ovat olleet 1990-luvun laman jälkeen harvinaisempia, ja muutos on heijastunut myös akateemisten työllistymispolkuihin negatiivisesti. (Sainio 2011, 23.) Suomessa tilanne eteni dramaattisesti juuri 1990-luvulla, jolloin työpaikkojen määrä väheni eikä koulutuksen nähty enää takaavan työpaikkaa (Kanervo 2006, 9). Työntekijät eivät enää luota siihen, että ensimmäisessä työpaikassa luodaan pitkä ura. Sen sijaan työelämässä toimimiseen kuuluvat vaihtelevat työsuhteet, opiskelujaksot ja projektityöt. (Halava & Pantzar 2010, 26.) Vaikka työelämän epävarmuudesta on puhuttu paljon 1990-luvun laman jälkeen, työsuh-

teet ovat tulleet pysyvämmäksi. Työpaikan vaihtaminen ja liikkuvuus ovat vähentyneet huomattavasti, ja korkeasti koulutetut ovat palkansaajaryhmistä vähiten halukkaita vaihtamaan alaa. (Lehto 2009, 129–130.)

Vaikka akateemisten työttömyydestä puhutaan paljon, korkeakoulutettujen työttömyysluvut ovat alhaisempia verrattuna muihin. Tilastokeskuksen tekemän tutkimuksen mukaan korkea koulutustaso kasvattaa työhön osallistumista ja pidentää työssäolovuosia kahdella-kolmella vuodella (Myrskylä 2009, 78). Yliopistokoulutuksen ja työelämän tarpeiden kohtaavuudesta tekee vaikeaa työelämän nopeasti muuttuva luonne ja sen ennakoimisen vaikeus. Tulevaisuuden työvoimatarpeiden ennakointi todennäköisesti jopa vaikeutuu yhteiskunnan muutoksen kiihtyessä. Työmarkkinatilannetta ei siis voi tarkastella kovin yksiselitteisesti pelkkien lukujen valossa. Työmarkkinatilanne elää koko ajan ja tilanteet vaihtelevat eri ryhmien välillä.

Pro gradu -tutkielmani käsittelee kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen ja työelämän osaamistarpeiden kohtaavuutta työnantajien näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, kohtaavatko työelämän vaatimukset ja yliopistokoulutuksen tuottamat kompetenssit toisensa työnantajien näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa kasvatustieteellinen yliopistokoulutus käsittää yleisen kasvatustieteen tai aikuiskasvatustieteen aloilta valmistuneet. Suutari (2003, 21) näkee generalistialoilta¹ valmistuneilla olevan enemmän työllistymisvaikeuksia kuin professioaloilta valmistuneilla. Osittain tämä voi johtua siitä, että oman osaamisen ja ammatillisten valmiuksien tunnistaminen on haastavampaa generalistialojen opiskelijoille. Kasvatustieteilijöiden työllistymismahdollisuudet ovat todella laajat, joten tutkimuksessa otetaan huomioon työnantajatahot niin julkiselta, yksityiseltä kuin kolmannelta sektorilta. Tutkimuksellinen intressi syntyi mielenkiinnosta tutkia itse opiskelemani koulutusalan työelämävastaavuutta. Työelämän muutoksen myötä työelämän ja koulutuksen välinen suhde on nostettu entistä vahvemmin esiin. Muutoksen myötä myös työnantajien vaatimukset työntekijöitä kohtaan ovat muuttuneet. Kasvatustieteellinen yliopistokoulutus valmistaa opiskelijoita monipuolisesti työelämän eri sektoreille, joten tutkimus antaa tietoa työelämän vaatimuksista sekä kohtaavuuden nykytilanteesta niin yliopistotoimijoille kuin tuleville kasvatustieteen maistereille.

Tutkimukseni etenee niin, että toisessa luvussa käsittelen työelämän muutosta ja sen vaikutusta työelämän vaatimukseen erityisesti akateemisten näkökulmasta. Lisäksi tarkastelen työelämäorientaation tukemista yliopistokoulutuksen aikana. Kolmannessa luvussa jäsentelen asiantuntijuutta sekä työelä-

¹ Generalistit ovat valmistuneet akateemisilta aloilta, jotka eivät valmista suoraan tiettyyn ammattiin, vaan antavat enemmin yleisiä akateemisia valmiuksia. Tyypillisiä generalistisia aloja ovat humanistiset ja yhteiskuntatieteelliset alat, pois lukien opettajankoulutus ja muut tiettyyn ammattiin valmistavat. (Rouhelo & Rautakilpi 2005, 46.)

mäosaamista kompetenssin ja kvalifikaation käsitteillä. Lisäksi tarkastelen tämän tutkimuksen kanalta merkityksellisiä aiempia tutkimuksia. Menetelmäluvussa esittelen tarkemmin tutkimuksen tavoitteen ja tutkimuskysymykset sekä perustelen fenomenografian valinnan tutkimuksen tutkimusotteenä. Esittelen myös käyttämäni aineiston sekä fenomenografisen analyysin kulun ja soveltamisen tässä tutkimuksessa. Tutkimustulosten esittelyssä käyn läpi teemoittain analyysin tulokset. Yhteenveto ja johtopäätökset -luvussa käyn keskustelua tulosten ja teorian välillä sekä vertailen tuloksia aiempiin tutkimuksiin. Lopussa pohdin tutkimustulosten merkitystä sekä arvioin tutkimuksen luotettavuutta.

2 TYÖELÄMÄN MUUTOS KORKEAKOULUTUKSEN HAASTEENA

Tässä luvussa käsittelen työelämän muutoksen vaikutusta korkeakoulutukseen sekä laajemmin työelämän asettamiin vaatimuksiin. Työelämän muutoksen myötä työelämä on uudistunut ja vaatimukset työntekijöitä kohtaan ovat muuttuneet. Muutos on vaikuttanut laajasti myös akateemisten työllistymiseen eikä korkeakoulutusta voida nähdä enää työllistymisen takaajana. Ensin käsittelen akateemisten työllistymistä ja vaatimusten muuttumista. Toiseksi tarkastelen osaamistarpeiden ennakointia, sillä se on tärkeässä asemassa pohdittaessa työelämän tulevaisuuden osaamisvaatimuksia. Lopuksi esittelen kasvatustieteellistä yliopistokoulutusta työelämään sijoittumisen näkökulmasta sekä tarkastelen työelämäorientaation tukemista osana yliopistokoulutusta.

2.1 Työelämän muutoksen vaikutus akateemisten työllistymiseen ja työnantajien asettamiin vaatimuksiin

Viime vuosien aikana työelämän muutoksen on voitu nähdä vaikuttavan laajasti koko työelämään. Työelämän muutoksen ja globalisaation on nähty vaikuttavan myös suurempiin odotuksiin koskien koulutusjärjestelmää (Nykänen & Tynjälä 2012, 17). Barnett (2004) on nostanut asian esille jo aiemmin, sillä hänen mukaansa tulevaisuus ei ole koskaan aiemmin näyttänyt niin epävarmalta kuin 2000-luvulla, jolloin eteemme on tuotu täysin uudenlaisia haasteita. Tulevaisuuden työelämässä tulee olla valmis ennustamattomuuteen ja epävarmuuteen. (Barnett 2004, 248, 259.)

Työttömyystilastojen perusteella akateemisten työttömyys on ollut ongelmana viime vuosien ajan. Akateemisten työttömyyden taustavaikuttajina on nähty työvoiman kysyntään liittyvät ongelmat sekä korkeakoulutettujen suuri määrä (Sainio 2011, 39). Yliopistosta valmistuneiden määrän huomattava kasvu voi siis vaikuttaa työttömyyslukuihin (Tuominen 2013, 38). Korkeasti koulutettujen työmarkkinakeskusjärjestö Akavan viimeisimmän työttömyyskatsauksen mukaan korkeakoulutettuja työttömiä oli elokuun 2016 lopussa 58 451. Määrä on kasvanut edellisvuoteen verrattuna 2,5 %. Ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneita työttömiä oli 26 984, joka merkitsee 1,8 % nousua edelliseen vuoteen verrattuna. Vastavalmistuneiden työttömien määrässä on vaihtelua kuukausittain, mutta määrä

on kuitenkin kääntynyt laskuun kesän aikana. Kokonaisuudessaan korkeakoulututkinnon suorittaneiden työttömien määrän kasvu on hidastunut viime syksystä lähtien. (Akavan työttömyyskatsaus 2016.) Jos työttömyyslukuja tarkastellaan kasvatustieteen näkökulmasta, työ- ja elinkeinoministeriön työttömyystilastojen perusteella maistereiden työttömyysluvut ovat nousseet tasaisesti koko 2000-luvun ajan, ja elokuussa 2016 työttömiä kasvatustieteen maistereita oli yhteensä 1581 (Akavan työttömyystilastot 2016). Työttömyystilastoja tarkastellessa tulee kuitenkin ottaa huomioon, että rekisteröityminen työttömäksi työnhakijaksi ei kata kaikkia henkilöitä, kuten esimerkiksi jatko-opiskelijoita tai perhevapailla olevia henkilöitä (Tuominen 2013, 36). Korkeasti koulutettujen työttömyyden voidaan kuitenkin katsoa olevan alhaisempi verrattuna yleiseen työttömyystasoon. Korkeakoulutuksella voidaan siis edelleen nähdä olevan myönteisempi vaikutus työllistyvyyteen, jonka vuoksi erityistä huomiota tulisi kiinnittää laatutekijöihin (Sainio 2011, 23).

Työelämän muutos on vaikuttanut myös työelämän riskitekijöiden kasvuun. Yhteiskunnassa lisääntyneen kouluttautumisen, kiristyneen kilpailun ja liikkuvuuden kasvun tuloksena yksilöiltä vaaditaan joustavuutta ja mukautumista eri tilanteisiin, joka heijastuu yksilöllisyyden vaatimuksena (Penttinen, Skaniakos, Lairio & Ukkonen 2011, 102). Riskitekijäksi voi nähdä myös sen, että akateeminen koulutus ei enää suojaa työttömyydeltä tai ole tae vakaaseen urakehitykseen ja tulevaisuuteen (Rouhelo 2006, 121). Lisääntynyt työpaine ja kiire heijastuvat yksityisellä sektorilla kiristyneestä kilpailusta ja julkisella sektorilla henkilöstöresurssien puutteesta (Lehto 2009, 135). Tulevaisuuden työelämää ei tule kuitenkaan tarkastella pelkässä negatiivisuuden valokeilassa, vaan murros voidaan nähdä mahdollisuutena muuttaa työelämää kohti parempaa tulevaisuutta (Alasoini 2010, 33).

Työmarkkinatilannetta ja työelämän muutoksen vaikutusta tulee katsoa laaja-alaisesti, jolloin työmarkkinatilanne voidaan nähdä kahtena erillisenä tilana. Huonossa työmarkkinatilanteessa työttömyys kasvaa ja päinvastoin hyvässä työmarkkinatilanteessa työttömyys vähenee. Työmarkkinatilanteita tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon myös se, että hyvän työmarkkinatilanteen aikana jonkin yksittäisen ryhmän tilanne voi olla heikko. (Sainio 2011, 24.) Työelämän muutoksen vaikutusta akateemisiin voi tarkastella jaotteleamalla koulutusalat generalisti- ja professioaloiksi. Generalistisilta akateemisilta aloilta valmistuneilla on todettu olevan enemmän työllistymisvaikeuksia kuin professioaloilta valmistuneilla. Julkiselle sektorille suuntautuvien generalistien ongelmaksi on muodostunut useimmiten työuran alkuvaiheen työttömyys. Työllistymistä voi hankaloittaa erityisesti oman osaamisen markkinoimisen vaikeus tai työnantajatahojen tietämättömyys generalistisen tutkinnon tuottamasta osaamisesta. (Suutari 2003, 21–23.) Työllistymisen kasvamisen kannalta generalistialoilla tulisi kiinnittää erityistä huomiota oman osaamisen markkinointiin ja tutkintojen tunnettavuuden parantamiseen. Salmisen (2015, 115) näkemyksen mukaan oman osaamisen myyntitaidot ovat vähän

käsitelty aihe opiskeluissa. Nykyään työmarkkinat vaativat oman osaamisen markkinoimista ja myymistä eikä pelkkä asiantuntemus riitä.

Työelämän muutoksen myötä yksilöiden osaamisvaatimukset ovat muuttuneet. Osaamisesta ja sen tehokkaasta käytöstä on tullut yrityksille keskeinen tuotanto- ja kilpailutekijä. Osaamistarpeet ja -resurssit tulee yrityksissä määritellä selkeästi, jotta ne auttavat vastuiden selkeyttämisessä, työnjaoissa, päällekkäisyyksien vähentämisessä ja henkilöiden perehdytyksessä. (Hanhinen 2011, 5-6.) Tynjälä (2003) on esittänyt työelämän muutoksen edellyttämiä valmiuksia, joita niitä voidaan pitää edelleen ajankohtaisina. Globalisaation myötä tärkeiksi tulleita osaamisvaatimuksia ovat kielitaito, kulttuurien tuntemus ja suvaitsevaisuus. Jatkuva muutos asettaa työntekijöille myös luovuuden, sopeutuvuuden ja paineensietokyvyn osaamisvaatimuksia. Koska verkostoituminen ja tiimityö ovat isossa roolissa työelämässä, erilaiset sosiaaliset taidot ovat myös hyvin tärkeitä. Tällaisia osaamisvaatimuksia ovat esimerkiksi yhteistyö- ja kommunikaatiotaidot sekä esiintymistaidot. Muuttuvan työelämän edellyttämiksi valmiuksiksi voidaan nähdä myös luotettavuus, ongelmanratkaisutaidot ja täsmällisyys. (Tynjälä 2003, 98.) Hanhinen (2010) näkee, että nykyään työntekijöiltä vaaditaan enemmän sosiaalisia taitoja, itsensä ilmaisemista sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja (Hanhinen 2010, 40). Nopean kehityksen ja suuren informaatiomäärän vuoksi myös verkostoitumistaidot ovat erityisen tärkeitä työelämässä. Verkostoituminen on parhaimmillaan avointa viestintää ja kontaktien vaihtoa, jossa avun pyytäminen on vastavuoroista. Verkostoitumisesta on tulossa yksi tärkeimmistä työelämätaidoista, sillä suuri kontaktiverkosto voi olla rekrytointitilanteessa ratkaiseva tekijä. (Salminen 2015, 164, 166.)

Rekrytointitilanteessa on kyse kysynnän ja tarjonnan kohtaamisesta, jolloin työnantaja pyrkii löytämään parhaan mahdollisen osaajan työtehtävään. Työnantaja etsii oikeanlaista persoonaa, joka sopii tehtävään ja työympäristöön. Rekrytointitilanteessa työnantajan tulee myös pohtia työntekijän tuottavuutta ja laskea panos-tuotos -suhde työntekijään nähden. (Välivehmas 2014, 62–63.) Työntekijää valittaessa myös substanssiosaamisen taso on tärkeä kriteeri. Työpaikkaa hakiessa työntekijän tulee ymmärtää haettavan tehtävän luonne ja perustella oma sopivuus työtehtävään. Rekrytointivaiheessa merkitsee myös työntekijän aiempi työkokemus. Aiemman työkokemuksen merkitys riippuu työtehtävästä, sillä joihinkin tehtäviin hakijan persoonan vaikutus voi olla suurempi. Rekrytointia voidaan pitää onnistuneena, jos työntekijällä on tehtävän edellyttävää substanssiosaamista sekä persoonan sopivuus työtehtävään ja työyhteisöön on oikeanlaista. (Keronen 2014, 36–38.) Demos Helsingin (2013, 32–33) ja CIMO:n tutkimuksessa työnantajat pitivät tärkeimpinä rekrytointikriteereinä luotettavuutta, tiedonkäsittelytaitoa ja ongelmanratkaisutaitoa. Rekrytointitilanteessa tärkeitä taitoja ovat

myös kommunikointitaidot, yhteistyökyky ja koulutus sopivalta alalta. Tutkimuksen perusteella työkokemusta ja opiskelua ulkomaille sekä matkustusvalmiutta ulkomaille ei pidetty tärkeinä kriteereinä.

Työelämässä muutokset ja toimintaympäristön kehitystrendit asettavat työntekijöille uudenlaisia vaatimuksia, jolloin oman ammattitaidon päivittäminen on tarpeen. Työntekijöiden tulee ammattitaidon ylläpitämiseksi seurata eri tavoin oman toimialan kehitystä. Kehitystrendeihin kuuluu myös informaatiomäärän kasvu, joka edellyttää taitoa hankkia ja käsitellä suurempia informaatiomääriä. Muutokseen liittyen työntekijät tarvitsevat rohkeutta, henkistä joustavuutta ja kykyä selviytyä muutoksessa. Henkinen joustavuus tarkoittaa tässä tilanteessa kykyä pohtia ja kyseenalaistaa omia ajatus- ja toimintatapoja. Muutoksien myötä on myös kyettävä muuttamaan ajattelu- ja toimintatapoja. (Salmi 2015, 81, 85–86.) Työnantajien odotukset työntekijöitä kohtaan ovat kuitenkin hieman ristiriidassa. Toisaalta toivotaan joustavuutta työpanoksen muodossa ja toisaalta sitoutumista omistautumisella, innostuksella ja aloitteellisuudella. Ristiriita voidaan ratkaista lisäämällä sitoutumisen edellytyksiä työteon tavoista sopiessa, jolloin työnantajan tulisi vastata työntekijän yhteisöllisiin tarpeisiin mahdollisimman vapaasti. (Halava & Pantzar 2010, 31.)

2.2 Työelämän tulevaisuuden osaamistarpeiden ennakointi

Yliopistokoulutuksen ja työelämän vaatimusten kohtaavuutta tutkittaessa on tärkeää käsitellä myös tulevaisuuden osaamistarpeita. Tulevaisuuden työelämän tarkastelussa aktiivista ennakointia voidaan pitää avainasemassa. Aktiivisen ennakkoinnin avulla eri toimijat ottavat huomioon tulevaisuuden yhteiskunnallisia tarpeita, eri konteksteja, ryhmien vaikutuksia ja yksilöllisiä toimintaratkaisuja. Tulevaisuusajattelun avulla voidaan muodostaa näkemys keskeisistä asioista ja arvioida tulevaisuuden muutoksia. Vaikka tulevaisuuskuvat rakentuvat erilaisista kehitystrendeistä, voimme havaita niiden välillä useita samankaltaisia tekijöitä. (Jokinen 2014, 146–147.)

Tulevaisuuden osaamistarpeita voi tarkastella koulutustarpeiden ennakkoinnin ja työelämän muutoksen näkökulmista. Yhteiskunnallisella tasolla osaamisen ennakkoinnissa voidaan erotella määrällinen ja laadullinen taso. Määrällisellä ennakkoinnilla tarkoitetaan esimerkiksi koulutuspaikkojen suunnittelua. Laadullinen ennakointi liittyy yhteen tulevaisuuden osaamistarpeet, kompetenssit ja toimintaperiaatteet. Laajemmin katsottuna tulevaisuuden osaamistarpeiden ennakointia voi tarkastella toimintaympäristön muutoksella. Näihin muutoksiin on sidoksissa pysyvien ja uusien kompetenssien kehittyminen. (Jokinen & Saarimaa 2013, 68–69.)

Korkeakoulujen ja työelämän suhdetta on nostettu vahvemmin esiin viime vuosina. Kansainvälisesti tämä on näkynyt Bolognan prosessissa, jonka tavoitteena on luoda yhteinen eurooppalainen korkeakoulutusalue. Suomalaisten yliopistotutkintojen uudistuksen vuonna 2005 voidaan katsoa olevan osa Bolognan prosessia. Viimeisimmässä ministereiden julkilausumissa eurooppalaiset korkeakoulut ovat merkittävästi kehittyneet yhtenäisimmiksi, mutta siitä huolimatta maiden välillä löytyy edelleen eroja. Taloudellinen kriisi, kasvava työttömyys ja eri maiden välillä tapahtuvat konfliktit hankaloittavat prosessia. Toisaalta taas voidaan nähdä, että liikkuvuuden kasvu opiskelijoiden ja opettajien välillä tuottaa parempaa yhteisymmärrystä. (Bologna Policy Forum 2015.) Euroopan unionin työelämän ja koulutuksen tulevaisuuskuvauksen mukaan Euroopan maiden välinen yhteistyö tulee olla tarpeeksi joustavaa, jotta pystytään vastaamaan tuleviin haasteisiin. Elinikäisen oppimisen tulee olla edustettuna kaikissa oppimiskonteksteissa sekä opiskelutasoilla mukaan lukien peruskoulutus, korkeakoulutus sekä aikuiskoulutus. (EUR-Lex 2009.)

Bolognan prosessin seurauksena esille on noussut osaamisperustaisen opetussuunnitelmien laatiminen korkeakouluissa. Suomessa osaamisperustainen kehittämistyö on vaikuttanut yliopistoissa hitaammin verrattuna ammattikorkeakouluihin (Mäkinen & Annala 2010, 42). Työelämärelevantin voidaan katsoa olevan yksi osaamisperustaisen opetussuunnitelman keskeisimmistä kulmakivistä (Kullaslahti & Yli-Kauppila 2014, 102). Yliopistossa työelämäorientaation tuominen osaksi opiskelua ja kehittäminen saattavat tuntua haastavilta (Koski 2014, 133). Mäkinen ja Annala (2010) tutkivat osaamisperustaisuuden erilaisia tulkintoja korkeakoulutuksessa. Yhtenä tutkimusaineistona käytettiin opetushenkilöstön haastatteluja. Yliopistotoimijoiden haastatteluissa työelämän rooli oli läsnä, vaikka yhteistyö työelämän kanssa koettiin suhteellisen harvinaiseksi. Haastatteluissa koettiin, että työelämän ja yhteiskunnan kiivaan muutostahdin myötä idea suoraviivaisia kompetensseja tuottavasta koulutuksesta olisi aina työelämän odotusten kanssa eri tahdissa. Tämän seurauksena yliopistossa voi esiintyä osaamisperustaisen opetussuunnitelman välttelyä. (Mäkinen & Annala 2010, 49.) Varsinkin generalistialoilla osaamisperustaisen opetussuunnitelman tuottaminen voi olla hankalaa, sillä opettajat eivät välttämättä pysty ilmaisemaan opintojaksojen tuottamaa asiantuntijuutta työelämän näkökulmasta. Tilanteiden ratkaisemiseksi tarvitaan sisäistä yhteistyötä ja yhteistä tavoitteenmäärittelyä. Jotta työelämäorientaatiota saadaan tuotua enemmän osaksi yliopisto-opintoja, henkilökunnan keskuudessa tulee vallita yksimielisyys opintojen osaamistavoitteista. (Koski 2014, 136–137.)

Tulevaisuuden työelämässä työntekijöiltä vaaditaan laaja-alaista osaamista ja taitojen hallintaa. Useimmissa malleissa korostetaan vahvasti asiantuntijuutta ja monien erilaisten asiantuntijuuskokonaisuuksien hallintaa. (Jokinen & Saarimaa 2013, 73–74.) Laaja-alaisen osaamisen hallitseminen on

tunnistettu työelämässä jo monia vuosia sitten. Filanderin (2006) näkemyksen mukaan työelämässä tulee omaksua monitaiturin rooli, sillä rajattujen työtehtävien suorittamisesta siirrytään laaja-alaisiksi yleisosajiksi. Sitouttaminen tapahtuu entisten rajattujen ammattien sijaan tiimeihin, työpaikkoihin ja organisaatioihin. (Filander 2006, 53.) Työelämässä vaadittava monitaituruus voidaan nähdä syntyvän yhdessä tiimien ja ryhmien kanssa (Elinkeinoelämän keskusliitto 2011, 36). Työelämässä tulee siis hyödyntää muiden osaamista, jolloin erilaisista osaamistaustoista voidaan luoda monitaituruutta. Yliopistot ovat perinteisesti organisoituneet tiedepohjaan perustuvaisesti ja tapa jäsentää todellisuutta perustuu pääasiallisesti kyseessä olevan substanssitiiteen varaan. Tulevaisuudessa asioita tulisi katsoa useamman tieteen näkökulmasta, johon tarvitaan erityisesti tieteidenvälisyyttä sekä poikkitieteellisyttä. (Helakorpi 2006, 9.)

Vuosien 2005–2020 aikana työelämään siirtyvät uudet Y-sukupolven edustajat, jotka arvostavat työn mielenkiintoisuutta, mahdollisuutta osallistua sekä arvojen nivoutumista yhteen työpaikan kanssa. Vapaa-ajan merkitys on myös suuri Y-sukupolven edustajille. (Alasoini 2010, 19, 25.) Y-sukupolven edustajat tuovat työelämään uuden työkultuurin ja omat odotuksensa. Sukupolven edustajat kokevat, että työllä ei ole enää yhtä suurta kytkeä identiteettiin. Tämän vuoksi työkultuurin ja työyhteisöjen tulee pysyä muutoksessa mukana, sillä nuorten ikäluokkien muuttaminen ei ole mahdollista. (Halava & Pantzar 2010, 36.)

Kokonaisuudessaan tulevaisuuden näkymissä on paljon epäselvyyttä ja ennakoimattomuutta, jotka voivat vaikuttaa kehitystrendeihin. Ennakoinnissa tulee varautua erilaisiin kehitystrendeihin, ja niitä tulee tarkastella kriittisesti ja analyttisesti. Koulutusta ei siis tule suunnitella nykyisten tarpeiden ja osaamisen varaan, sillä tulevaisuutta täytyy osata katsoa pidemmällä aikajänteellä. (Jokinen & Saari-maa 2013, 73.) Muuttuvassa ympäristössä on hyvin epävarmaa, että opitut taidot ja tiedot olisivat valideja vielä tulevaisuudessa (Barnett 2004, 259).

2.3 Kasvatustieteellinen yliopistokoulutus ja työelämään sijoittuminen

Yliopistot ovat kiinnittäneet huomiota työelämälähtöisyyteen jo 1990-luvulta alkaen. Työelämänäkökulmaa ovat vahvistaneet erityisesti yliopistoihin perustetut ura- ja rekrytointipalvelut, mutta merkittävien yhteistyö työelämän kanssa on rakentunut kuitenkin harjoittelutöiden sekä muunlaisen työssäkäynnin avulla. (Lairio, Penttinen & Penttilä 2007, 72.) Työssä tarvitsemia taitoja on tutkimusten mukaan opittu suurimmaksi osaksi nykyisessä työssä (Collin & Tynjälä, 2002; Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka & Olkinuora 2004). Työpaikat ovat siis akateemisille tärkeitä oppimisympäristöjä. Yliopistosta valmistuneilla työssä oppiminen on suuressa roolissa ammattitaidon hankkimisessa ja sen

ylläpitämisessä. Collin ja Tynjälä (2002, 33) näkevät, että koulutuksessa saatu tietotaito toimii pohjana työssä vaadittavalle toimimiselle ja kehittymiselle. Koulutuksen tehtävänä onkin tuottaa yleistä osaamista, jonka pohjalta voidaan toimia erilaisissa työympäristöissä ja oppia uudenlaisia toimintatapoja valmistumisen jälkeen (Collin & Tynjälä 2002, 39).

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelmasta valmistuneet opiskelijat suuntautuvat työmarkkinoilla muun muassa koulutushallinnon, koulutussuunnittelun, aikuiskoulutuksen sekä tutkijan tehtäviin (Tampereen yliopisto 2015). Kasvatustieteilijöiden toimintakentät ovat hyvin laajat ja työllistäviä ammattinimikkeitä löytyy laaja kirjo. Tietty ammattinimike voi pitää sisällään hyvinkin erilaisia asiantuntija-tehtävätyyppejä. Kasvatustieteilijöille tyypillisiä toimintaympäristöjä ovat esimerkiksi erilaiset oppilaitokset, yliopistot, opetustoimen hallintopaikat, henkilöstön kehittämisen ja henkilöstöhallinnon toimialueet, kansalais- ja ammattijärjestöt sekä tieteelliset ja alakohtaiset järjestöt (ks. Jakku-Sihvonen 2005, 133). Erään tutkimuksen mukaan epävarmuutta työelämästä esiintyy erityisesti koulutusaloilla, joista voidaan valmistua hyvinkin erilaisiin tehtäviin. Epäselvät pohdinnat omasta ammattikuvasta kertovat yliopisto-opiskelijoiden epävarmuudesta tulevaisuuden työtehtäviä ja niiden luonnetta kohtaan (Lairio ym. 2007, 91).

Tampereen yliopisto näkee kasvatustieteellisen alan työllistävän hyvin. Koulutuksen nähdään toimivan tiiviissä yhteistyössä työelämän organisaatioiden kanssa muun muassa syventävien opintojen harjoitteluprojekteissa. Yleisen kasvatustieteen opinnoissa on myös huomattavan laaja painotus sivuaineopinnoissa. (Tampereen yliopisto 2015.) Sivuainevalinnat voidaan suunnata sen mukaan, millaisiin tehtäviin aikoo valmistumisen jälkeen hakeutua. Opiskelijoiden sivuainevalinnat ovat tärkeitä, sillä valintojen varaan rakentuu osittain oma akateeminen asiantuntijuus (Penttinen ym. 2011, 103). Lairion ym. (2007, 91) tutkimuksessa opiskelijoita mietitytti sivuainevalinnoissa erityisesti se, miten valinnat voisivat kasvattaa omaa työelämäkompetenssia ja sitä kautta työllistymistä. Sivuainevalinnat on todettu tärkeäksi tekijäksi myös työelämärelevanssin rakentamisen näkökulmasta. Erityisen hyödylliseksi opiskelijat ovat kokeneet käytännönläheiset sivuaineet. Monet generalistialan opiskelijat näkevät kaupallisen alan opintokokonaisuudet, kuten liiketoimintaosaamisen, hyödylliseksi työelämän kannalta. (Penttilä 2009, 28, 31.)

Tutkinto-ohjelmaan kuuluva harjoittelu on nähty useassa tutkimuksessa hyödylliseksi (ks. Tynjälä 2003; Penttilä 2009). Harjoittelun aikana opiskelijat voivat kehittää omaa työelämäorientaatiotaan sekä pääsevät tutustumaan oman alan työtehtäviin, ja näin ollen voivat kehittää oman osaamisen tunnistamista. Harjoittelun avulla opiskelijat saavat oman alan työkokemusta, joka voi parhaimmillaan johtaa työllistymiseen itse kohdeorganisaatioon valmistumisen jälkeen. (Penttilä 2009, 21, 27.) Työharjoittelussa työnantajan tulee ottaa harjoittelija huomioon eri tavoilla. Jotta työharjoittelusta saa

parhaimman mahdollisen hyödyn irti, organisaation tulee määritellä relevantti ongelma, jonka parissa opiskelija voi työskennellä. Harjoittelun aikana organisaation tulee tarjota opiskelijalle riittävästi kontekstisidonnaista tietoa, tukea ja resursseja. Yhteistyön tulee kestää muutaman kuukauden ajan ja organisaation tulee olla sitoutunut työntekijään, jotta harjoittelusta on hyötyä. (Thune & Støren 2015, 707, 717.)

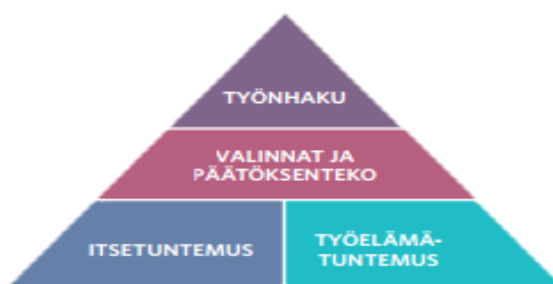
Generalistialojen harjoittelua kohtaan on esitetty myös erityistä kritiikkiä. Harjoittelun järjestäminen vaatii paljon resursseja niin työnantajilta kuin koulutuksen järjestäjiltä. Harjoittelujaksoilta on nähty puuttuvan selkeät oppimistavoitteet sekä vastuuohjaajat. Kritiikkiä on saanut myös harjoittelun jälkeisen reflektoinnin puute sekä harjoittelun hyödyntämättömyys myöhemmillä opintojaksoilla. (Virtanen & Penttilä 2012, 269.)

2.4 Työelämäorientaation tukeminen yliopistokoulutuksessa

Viime vuosien aikana korkeakoulujen generalistialoilla on tarkennettu työelämäorientaation ja -läheisyyden kehittämistarpeita, jotta opiskelijoilla olisi mahdollisuus opittujen asioiden reflektointiin ja kokemukselliseen oppimiseen (Koski, Kullaslahti & Mäntylä 2014, 141). Työelämäorientaatiota tulee tukea korkeakoulutuksena aikana eikä sitä tule nähdä kokonaan erillisenä tilana. Työelämän voi tuoda osaksi korkeakouluopintoja esimerkiksi asenteiden, taitojen ja valmiuksien avulla. Työelämäorientaation voidaan nähdä rakentuvan yksilöllisestä työelämäsuhteesta, työelämä tiedoista/-taidoista sekä työelämävalmiuksista. Työelämäsuhteella tarkoitetaan käsityksiä ja kokemuksia työstä, jotka rakentuvat sosialisoinnin ja elämäkokemuksen avulla. Koulutuksen avulla voidaan vahvistaa työelämä tiedot ja -taitoja liittyvää yksilön osaamista ja asiantuntijuutta yleisten ja alaspesifien taitojen avulla. Työelämävalmiudet sisältävät yksilön näkökulmasta monta eri osa-aluetta, kuten työllistymistietoa sekä työmarkkinatilanteen ja oman osaamisen tunnistamista. (Penttinen ym. 2011, 100, 102.)

Työmarkkinoiden kannalta hyödyllisenä voidaan pitää sitä, että organisaatiot ovat vuorovaikutuksessa erityisesti niiden alojen kanssa, joilla on vähemmän kokemusta yhteistyöstä. Generalistialan toimijat näkevät yhteistyön erityisen hyödylliseksi, koska generalistialoilta valmistuneille ei ole olemassa valmiita työmarkkinoita. Yhteistyön avulla generalistialojen opiskelijat saavat erityistä pätevyyttä ja voivat muodostaa verkostoja organisaatioihin. (Thune & Støren 2015, 707.) Myös Lehti ja Koski (2014, 99–100) toteavat, että työelämäorientaatiota tulee kehittää erityisesti generalistialoilla. Opiskeluvaiheessa tulee pohtia entistä tarkemmin erilaisia ura- ja suuntautumispolkuja, koska näiltä aloilta ei valmistauduta suoraan tiettyyn ammattiin. Oman osaamisen tunnistaminen voi kuitenkin olla hankalaa, jonka vuoksi opintojaksojen osaamistavoitteiden määrittely on tärkeää.

Lehti ja Koski (2014, 101) ovat esittäneet urakolmiomallin, joka tukee työelämäorientaatiota opintojen aikana (kuvio 1). Malli rakentuu neljästä osa-alueesta: itsetuntemus, työelämäntuntemus, valinnat ja päätöksenteko sekä työnhaku. Itsetuntemus sisältää käsityksen omista vahvuuksista, taidoista ja kiinnostuksen kohteista. Työelämäntuntemuksen avulla opiskelija tutustuu oman alan työmahdollisuuksiin ja osaamisvaatimuksiin. Itsetuntemus ja työelämäntuntemus kehittyvät ja syventyvät opiskelujen aikana. Opiskelijan tulee tehdä opintojen aikana valintoja ja päätöksiä työurasta ja opinnoista sekä rajata vaihtoehtoja. Mallin huipulle asetettu työnhaku sisältää sekä konkreettiset työnhakutaidot että opiskelijan itse- ja työelämäntuntemuksen. Yliopistojen työelämäpalvelut valmentavat opiskelijoita työnhaun taitoihin erilaisten koulutuksien avulla. Urakolmiomalli kuvastaa opintojen aikana rakennettavaa työelämäntuntemusta sekä tietoutta omista tiedosta ja taidoista. Malli voidaan nähdä myös korkeakoulujen vastuukysymyksenä opiskelijoiden työllistymisestä. (Lehti & Koski 2014, 101.)



KUVIO 1. Urakolmiomalli (Itkonen & Layne 2009, Lehden & Kosken 2014, 101 mukaan)

Työelämäorientaatiota voidaan tukea myös työelämän kanssa tehtävän yhteistyön avulla. Lähde työelämään (2010,7) -hankkeen toteuttamassa kyselyssä korkeakoulujen henkilökunta sai tuoda esiin omia näkemyksiä työelämäyhteistyöstä. Kyselystä selvisi, että korkeakoulujen yhteistyö työelämän kanssa toteutui yleisimmin harjoittelujen ja työelämään suuntautuvien tutkimusten kautta. Yliopiston henkilökunnan mukaan opiskelijaprojekteja tehdään työelämän kanssa huomattavasti harvemmin verrattuna ammattikorkeakouluihin. Myös työnantajavierailut ja vierailevat luennoitsijat koettiin vähäisinä yhteistyömuotoina. Kokonaisuudessa korkeakoulutoimijat näkivät, että korkeakoulujen työelämäyhteyksien kehittäminen strategisena kokonaisuutena toteutui huonosti. (Lähde työelämään 2010, 7-8, 10.)

Korkeakoulutoimijoilta tiedusteltiin kyselytutkimuksessa myös mahdollisia kehittämiskohteita työelämäyhteistyöhön. Eniten kehittämistä toivottiin resursseihin ja henkilökunnan tukemiseen sekä yhteistyömuotojen monipuolistamiseen. Yliopistojen edustajat toivoivat enemmän projektiyhteistöitä, opinnäytetöiden tekemistä yhteistyönä sekä organisaatioiden osallistumista tutkimustoimintaan. Edustajat toivoivat myös harjoittelupaikkoihin lisäämistä sekä kehittämistä harjoittelujen arviointiin ja ohjaukseen. Korkeakouluihin toivottiin selkeää mallia työelämäyhteistyöhön ja konkreettista toimintasuunnitelmaa. Opetusta tulisi lisäksi kehittää työelämänäkökulmasta ja työelämätaidot tulisi tuoda osaksi koko koulutusta. Tällä tavalla voitaisiin parantaa opintosisältöjen vastaavuutta työelämän tarpeisiin ja kartuttaa opiskelijoiden työelämätaitoja. (Lähde työelämään 2010, 12–14.) Kosken ym. (2014, 143) näkemyksessä koulutuksen ja työelämän kehittäminen sekä toiminnan uudistaminen ovat yhteistyön tärkeimpiä tavoitteita. Yhteistyön toimivuuden onnistumiseksi tarvitaan yhteisiä toimintatapoja, jaettua johtajuutta ja tehokasta viestintää.

2.5 Yhteenveto

Työelämän muutoksen myötä esille on noussut uusia vaatimuksia, jotka heijastuvat myös akateemisten työllistymiseen ja työelämässä toimimiseen. Tarkastelin edellä muutosta niin työllistymisen, osaamisvaatimusten kuin yliopistokoulutuksen näkökulmasta. Akateemisten työttömyys on noussut selvästi viime vuosien aikana, eikä akateemista tutkintoa voida enää nähdä takeena työllistymiselle. Asia ei kuitenkaan ole yksiselitteinen, vaan korkeakoulutuksella voidaan edelleen nähdä olevan positiivinen vaikutus työllistymiseen. Tarkastelen tässä tutkimuksessa kohtaavuutta kasvatustieteilijöiden työnantajanäkökulmasta, joten oli tärkeää tarkastella myös generalistialojen näkökulmaa työllistymiseen, sillä generalisteilla työttömyys on suurempaa verrattuna professioaloihin. Työnantajanäkökulmasta tarkasteltuna generalisteilla on vaikeuksia oman osaamisen markkinoinnissa, ja toisaalta työnantajat eivät tunnista heidän osaamistaan. Työelämän muutos on asettanut uudenlaisia haasteita myös yliopistokoulutukselle ja siellä tuotettavalle osaamiselle. Näiden asioiden tarkastelu luo merkittävän pohjan tähän tutkimukseen, sillä aiheen tarkastelu lähtee liikkeelle työelämän muutos- ja uudistumispuheesta. Kansainvälisesti tarkasteltuna erityisesti Bolognan prosessin myötä korkeakoulusta valmistuneiden työllistyminen on nostettu keskeiseksi prioriteetiksi (Ursin 2011, 111). Bolognan prosessin seurauksena korkeakouluissa on alettu rakentamaan opetussuunnitelmaa osaamisperustaisesti. Siirtyminen osaamisperustaisuuteen on ollut kuitenkin yliopistoissa hitaampaa verrattuna ammattikorkeakouluihin.

Kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen jälkeen työelämään sijoittuminen on hyvin laaja-alaista. Tämä luo omat haasteensa myös koulutukselle, sillä vastavalmistuneiden oman osaamisen ja ammatillisten valmiuksien tunnistamisessa on tutkimusten perusteella havaittu olevan ongelmia. Työelämäorientaatiota voidaan tukea yliopistokoulutuksen aikana eri tavoilla, ja tarkasteleman perusteella sen tukemiseen tulisi kiinnittää huomiota entistä enemmän. Opiskelijoiden itsetuntemus ja työelämä-tietous syventyvät ja kehittyvät opintojen aikana, mikäli kehitystä tukevat elementit sisällytetään suunnitelmalliseksi osaksi opintoja (Lehti & Koski 2014, 101). Tässä tutkimuksessa työelämään sijoittumisen tarkastelu auttaa käsittämään kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen suorittaneiden työnantajatahojen monipuolisuutta, joka ilmenee myös aineiston keruussa. Tutkimukseen haastateltiin kuutta esimiestä eri organisaatioista, ja edustettuina olivat niin yksityisen, julkisen kuin kolmannen sektorin toimijat.

Työelämän muutoksen myötä työnantajien vaatimukset työntekijöitä kohtaan ovat muuttuneet ja uudistuneet. Työntekijältä vaaditaan muun muassa monitaituruutta, joustavuutta, muutosvalmiutta sekä kykyä uudistua ja hallita monenlaisia työtehtäviä. Yliopistokoulutus tuottaa valmistuneita laajasti työelämän eri tarpeisiin, jolloin työelämän asettamia vaatimuksia ei voi sivuuttaa. Työelämän kanssa tehtävän yhteistyön avulla niin yliopistotoimijat kuin opiskelijat saavat tietoa työelämän nykytilasta ja vaadittavasta osaamisesta. Eräs tutkittavista teemoista tässä tutkimuksessa on yliopistokoulutuksen ja työelämän välinen yhteistyö.

Tässä tutkimuksessa keskiössä ovat työelämän asettamat vaatimukset, joiden tarkastelussa on edellä otettu huomioon myös se, miten vaatimusten muuttuminen voitaisiin huomioida paremmin yliopistokoulutuksessa. Yliopistokoulutuksen ja työelämän tarpeiden kohtaavuus muodostaa kokonaisuudessaan laajan ilmiön, joten tarkastelussa tulee ottaa huomioon eri näkökulmat. Tässä luvussa käsittelin työelämän vaatimuksia, osaamistarpeita sekä kasvatustieteilijöiden työelämään sijoittumista, ja seuraavaksi tarkastelen työelämäosaamisen käsitteitä ja asiantuntijuutta.

3 TYÖELÄMÄOSAAMISEN JA ASiantuntijuuden JäSENTELYÄ

Edellisessä luvussa käsittelin työelämän muutoksen vaikutusta akateemisten työllistymiseen ja työelämän vaatimuksiin. Tämä luku täydentää tutkimusaiheen taustaa tuomalla esille tutkimuksen kannalta olennaisimmat käsitteet: kvalifikaatio, kompetenssi ja asiantuntijuus. Ensin jäsentelen työelämäosaamista ja avaan kvalifikaation, kompetenssin ja ammattitaidon käsitteet sekä tuon esille niiden käyttöä eri konteksteissa. Tämän jälkeen avaan tarkemmin yleisten ja alakohtaisten kompetenssien käsitteitä, jotka näen tämän tutkimuksen kannalta oleellisiksi kompetenssikäsitteiksi. Esittelen tässä luvussa myös tutkimusaiheeni piirissä tehtyjä aiempia tutkimuksia, jotka koen tutkimusasetelman kannalta relevanteiksi. Lopuksi määrittelen asiantuntijuuden, sen kehittymisen sekä asiantuntijan osaamisen keskeiset osa-alueet.

3.1 Työelämäosaamisen jäsentely kvalifikaation, kompetenssin ja ammattitaidon käsitteillä

Osaaminen on noussut merkittäväksi kilpailutekijäksi muuttuvassa työelämässä, sillä osaavista työntekijöistä kilpaillaan työmarkkinoilla, ja huippuosaajien voidaan nähdä olevan kriittinen menestystekijä organisaatioille (Helakorpi 2005, 56). Osaamisen käsitettä on kirjallisuudesta käsitelty eri näkökulmista. Osaamiselle tarkoitetaan käyttäytymiseen liittyviä kykyjä ja valmiuksia, joita voidaan soveltaa sosiaalisissa konteksteissa. Työelämän näkökulmasta osaamisella tarkoitetaan työn edellyttämien tietojen ja taitojen hallintaa sekä niiden soveltamista laajemmin työorganisaatiossa. (Helakorpi 2005, 56, 58.)

Työelämäosaamista tutkittaessa kvalifikaation, kompetenssin ja ammattitaidon käsitteet ovat keskeisessä roolissa. Hanhisen (2010) käsityksen mukaan työelämäosaaminen rakentuu kvalifikaation, kompetenssin ja ammattitaidon käsitteistä. Kvalifikaatio tarkoittaa työn osaamisvaatimuksia, ja se voidaan jakaa edelleen kolmeen alaluokkaan; tuotannollisiin, normatiivisiin ja kehittäviin kvalifikaatioihin. Kompetenssin voidaan katsoa ilmentävän työntekijöiden osaamispotentiaalia, johon sisältyvät sekä kognitiiviset kyvyt että affektis-konatiiviset valmiudet, joiden avulla yksilö ylläpitää sekä kehittää kyky- ja valmiuspotentiaaliaan. Kolmas käsite eli ammattitaito realisoituu työsuorituksessa

kvalifikaatioiden edellyttämänä ja kompetenssin mahdollistamana kyvykkyytenä. (Hanhinen 2010, 97.)

Kirjallisuudessa kompetenssi- ja kvalifikaatiokäsitteille on esitetty monia eri määrittelyjä ja merkityssisältöjä. Kompetenssikäsitys on usein määritelty liitettäväksi kvalifikaatioon. Kompetenssi- ja kvalifikaatiokäsitteet on kuitenkin johdettu erilaisista teoreettisista ja sosiaalisista konteksteista. Kvalifikaatiokäsite on työmarkkinalähtöinen ja tutkimusperinne on lähtöisin saksalaisesta tutkimustraditiosta. Kompetenssia sen sijaan voidaan pitää koulutuslähtöisenä, anglosaksisesta traditiosta peräisin olevana käsitteenä. Merkittävimmän eron näiden kahden käsitteen välille tekee se, että kompetenssi-käsite on abstraktimpi verrattuna kvalifikaatiokäsitteeseen. (Streumer 1993, 69.)

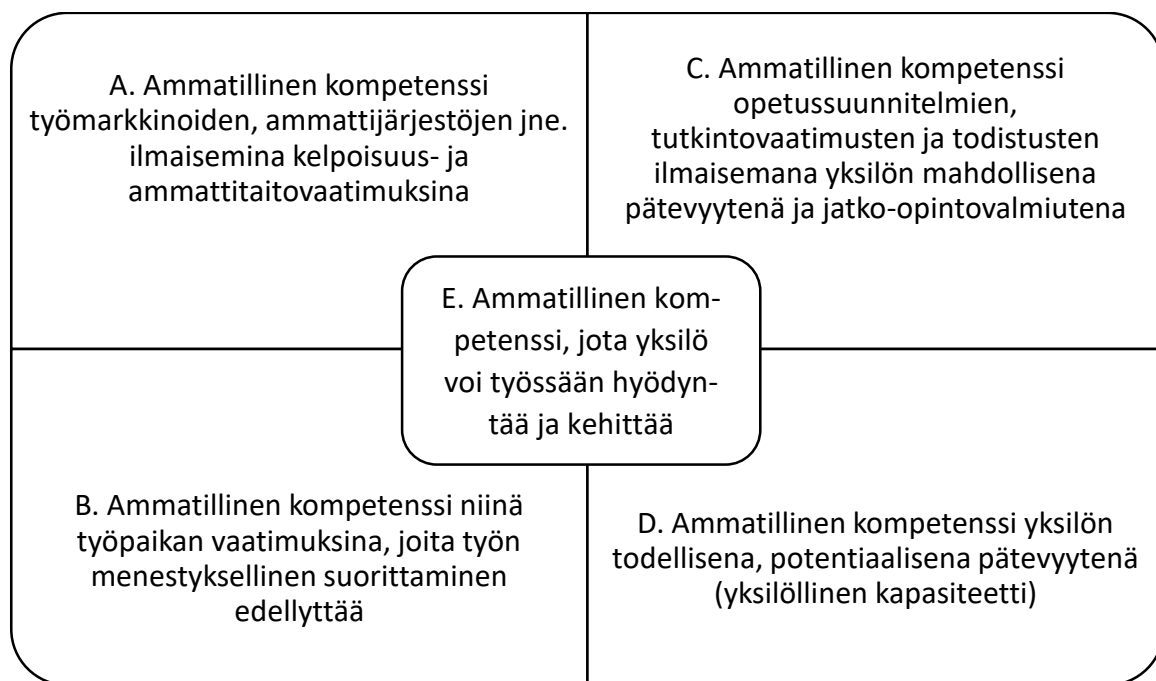
Kritiikkiä on aiheuttanut erityisesti kompetenssi- ja kvalifikaatiokäsitteiden merkityssisältöjen erottaminen. Streumer (1993, 69) on osoittanut erityistä kritiikkiä juuri käsitteiden väliselle suhteelle ja niiden käyttämiselle harkitsemattomasti. Ruohotie ja Honka (2003, 54) kritisoiivat myös käsitteiden horjuvasta käytöstä ja konsensuksen puutteesta. Tässä tutkimuksessa kompetenssi- ja kvalifikaatiokäsitteet erotetaan toisistaan, ja niitä tutkitaan toisistaan erillisinä merkityksinä.

Kompetenssi

Kirjallisuudessa käytetään usein kompetenssikäsitettä, kun kyse on työtehtävän edellyttämästä pätevyydestä tai valmiudesta johonkin työtehtävään (Raij & Kallioinen 2013, 5). Wessierlink, Lans, Mulder ja Biemans (2003) ovat erotelleet tutkimuksessaan kolme erilaista lähestymistapaa kompetenssi-käsitteeseen: behavioristinen traditio sekä generaalinen ja holistinen lähestymistapa. Ruohotie (2004) on esittänyt Wessierlinkin ym. (2003) lähestymistavat seuraavasti. Behavioristisessa traditiossa kompetensseja arvioidaan suorien havaintojen toiminnasta. Toiminnassa kompetenssit kuvataan irrallisina, yksittäisiin tehtäviin liitettävänä toimintoina. Generaalisen lähestymistavan tutkimuksissa keskeisenä on pidetty yleisiä kompetensseja ja kvalifikaatioita, kuten kykyä kriittiseen ajatteluun ja ongelmanratkaisutaitoa. Holistinen näkökulma näkee kompetenssin tietojen, taitojen, kykyjen ja asenteiden kokonaisuutena, joita voidaan soveltaa eri ympäristöissä. Holismissa taitojen kehittyminen on riippuvainen ammatin harjoittamisesta, sillä oppimisprosessin aikana saadut kokemuksen tukevat kompetenssin kehittymistä. (Ruohotie 2004, 97–98.)

Muuttuvassa ja epävarmassa työelämässä työntekijöiden tulee olla yhä varmempia omista kompetensseistaan, ja siitä miten ammatillisia kompetensseja voi kehittää ja ylläpitää (van der Klink & Boon 2002, 411). Ellström (1998, 40) määrittää kompetenssin viittaamaan työntekijän ominaisuuksiin ja kvalifikaation viittaavaan työn vaatimuksiin taitojen näkökulmasta. Kompetenssi voidaan lähemmin

määritellä yksilön potentiaalisena kapasiteettiin, jonka avulla yksilö kykenee suoriutumaan vaadituista tehtävistä. Ellström (1998) erottaa ammatillisen kompetenssin kolmesta eri näkökulmasta ja antaa sille viisi eri merkitystä. Kompetenssi voidaan ymmärtää yksilön ominaisuutena, jonka hän tuo mukanaan työpaikalle. Tämän perusteella voidaan tehdä erottelu muodollisen ja yksilön todellisen pätevyyden välille. Ammatillinen kompetenssi voidaan määritellä myös todellisten työn vaatimusten kautta, joita työtehtävien menestyksellinen suorittaminen edellyttää. Kolmannen näkökulman mukaan ammatillinen kompetenssi korostaa yksilön ja työn vuorovaikutusta ja mahdollista pätevyyttä, jota yksilö voi hyödyntää työssään. (Ellström 1998, 41–43.) Tässä tutkimuksessa kompetenssi ymmärretään yksilöllisenä attribuuttina eli inhimillisenä resurssina, jonka yksilö tuo työyhteisöön. Kompetenssi määritetään tässä sekä yksilön ominaisuuksina, joka korostaa formaalista pätevyyttä, että yksilön todellisena, potentiaalisena pätevyytenä, jossa otetaan huomioon kullekin yksilöllinen kapasiteetti suoriutua tehtävistä ja haasteita. Kuviossa 2 on esitelty Ruohotien (2002, 110) malli ammatilliselle kompetenssille annetuista merkityksistä Ellströmin jäsentelyn pohjalta.



KUVIO 2. Ammatilliselle kompetenssille annettuja merkityksiä Ellströmin jäsentelyn pohjalta (Ruohotie 2002, 110)

Kompetenssiluokittelua voidaan tarkastella myös kasvatustieteelle keskeisen elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Evers, Rush ja Berdrow (1998) jäsentävät teoksessaan elinikäisen oppimisen ja työllistymisen edellyttämiä kompetensseja. The Making the Match -projektin seurauksena työryhmä kehitti elinikäistä oppimista ja työllistymistä edistävät taidot ja tiedot neljäksi eri kompetenssialueeksi.

1. Itsensä johtaminen: käytäntöjen jatkuva kehittäminen ja rutiinien sisäistäminen, jotka auttavat yksilöä selviytymään muuttuvassa työelämässä. Oman toiminnan hallintaa edistäviä taitoja ovat oppimiskyky, organisointi, yksilöllisten vahvuuksien tunnistaminen, ongelmanratkaisutaito ja analyttisyys.
2. Kommunikaatiotaidot: tehokas toiminta eri henkilöiden ja ryhmien kanssa, mikä helpottaa tiedon keräämistä ja jakamista eri muodoissa. Kommunikaatiota edistäviä taitoja ovat ihmistenvälinen vuoropuhelu sekä suullinen ja kirjallinen viestintä.
3. Ihmisten ja asioiden johtaminen: kyky suoriutua tehtävistä suunnittelemalla, organisoimalla, koordinoimalla ja kontrolloimalla ihmisiä sekä resursseja. Ihmisten ja asioiden johtaminen edellyttää koordinoimista, päätöksentekokykyä, johtajuutta, konfliktien hallintaa ja organisointitaitoa.
4. Innovaatioiden ja muutosten käynnistäminen: kyky käsitteellistää sekä kyky käynnistää ja johtaa vakiintuneiden käytäntöjen muuttamista. Innovaatioiden käynnistäminen vaatii hahmottamiskykyä, luovuutta, innovointia sekä riskinotto- ja visiointikykyä. (Evers, Rush & Berdrow 1998.)

Kompetenssialueet muodostavat mallin geneerisistä taidoista, joita valmistuneilla tulee olla voidakseen menestyä työssään. Mallin eri osa-alueet tarjoavat myös perustan elinikäiselle oppimiselle. (Evers, Rush & Berdrow 1998, 6.)

Kvalifikaatio

Kvalifikaation käsitettä käytetään usein tutkimuksissa osaamistarpeiden ja ammattitaidon synonyyminä (Helakorpi 2005, 62). Kvalifikaatiokäsite on kompetenssikäsitteen lisäksi keskeinen käsite puhuttaessa työelämäosaamisesta. Kvalifikaatiokäsite on yhteiskunnallinen ja institutionaalinen käsite, joka konkretisoi koulutuksen ja työelämän kohtaavuusongelmat. Kvalifikaatioita voidaan nimittää ominaisuuksiksi, jotka mahdollistavat määritellyissä konkreettisissa työprosesseissa toimimisen. (Väärälä 1995, 36–39.) Kirjallisuudessa kvalifikaatiot luokitellaan usein työorganisaation tai ammatin tahoilta määriteltynä suoritus-, pätevyys- tai ammattitaitovaatimuksina, joita työnantajat vaativat työntekijöiltään (Hanhinen 2010, 82). Työstä johdettavia kvalifikaatioita voidaan nimittää kvalifikaatiovaatimuksiksi. Kvalifikaatiovaatimuksia on hyvin vaikea määritellä epäselvinä työmarkkina-aikoina. Tämän seurauksena koulutuksen tarjoajat eivät voi nojautua täysin työmarkkinoihin muodostaessaan uusia opetussuunnitelmia. (van der Klink & Boom 2002, 414.)

Kvalifikaatiokäsite on laajentunut koskemaan myös uudentyyppisiä tietoja ja taitoja, jotka auttavat työympäristössä syntyvien muutostilanteiden kohtaamisessa ja niihin reagoimisessa. Tämän tyyppisiä kvalifikaatioita kutsutaan avainkvalifikaatioiksi. Avainkvalifikaatioita kuvastavaksi piirteeksi voidaan nähdä se, että ne tarjoavat mahdollisuuden spesifin tiedon hankkimiseen nopeasti ja tehokkaasti. Avainkvalifikaatio voidaan siis nähdä enemmän abstraktimmaksi verrattuna alakohdaisiin kvalifikaatioihin. (Streumer & Bjorkquist 1998, 250–251.) Avainkvalifikaatioiden avulla yksilöillä on mahdollista hallita omaa urakehitystä. Avainkvalifikaatio ja -kompetenssien määrittelyyn ei kuitenkaan ole olemassa määriteltyjä kriteereitä, vaan niitä ohjaa se viitekehys, jossa määrittelyn voidaan nähdä tapahtuvan. Asiantuntijoiden välillä on erilaista näkemystä sen suhteen, miten avainkvalifikaatioita ja -kompetensseja voidaan kehittää. (Ruohotie 2002, 111–112.)

Kirjallisuudessa on esitetty monia kvalifikaatiojaotteluja ja -määrittelyjä. Yksi tunnetuimmista ja käytetyimmistä kvalifikaatiojaotteluista on alun perin kansainvälisen työjärjestö ILO:n piirissä muotoiltu kvalifikaatiojaottelu. Kyseisessä jaottelussa kvalifikaatiolohkot jaetaan tuotannollisiin, normatiivisiin ja innovatiivisiin kvalifikaatioihin. Kvalifikaatiojaottelua on käytetty yleisimmin kirjallisuudessa. (Hansén 2000; Helakorpi 2006; Väärälä 1995.) Tuotannolliset kvalifikaatiot ilmentävät teknisesti painottuvia ammatillisia tietoja ja taitoja, jotka ovat tarpeen työn välittömässä suorittamisessa. Normatiiviset kvalifikaatiot voidaan jakaa mukautumis-, motivaatio- ja sosiokulttuurisiin kvalifikaatioihin. Mukautumiskvalifikaatiot kuvastavat sopeutumiskykyä, joihin työntekijöiden tulee jossakin määrin alistua. Tämänlaisia kvalifikaatioita ovat esimerkiksi työaika, työtavat ja tunnollisuus. Motivaatiokvalifikaatiot ovat pysyviä ja henkilökohtaisia ominaisuuksia, kuten oma-aloitteisuutta, yhteistyökykyä ja palvelualttiutta. Motivoituminen kuvastaa kykyä oman sitoutumisen suhteuttamiselle ja erottamiselle sekä kykyä ilmaista omaa lojaaliutta ja suostumusta työorganisaatiolle. Sosiokulttuuristen kvalifikaatioiden voidaan määritellä tarkoittavan työntekijän vuorovaikutussuhdetta sekä omaan työorganisaatioon että sen ulkopuolelle. Sosiokulttuuriset kvalifikaatiot tulevat ilmi erityisesti tiimikeskusteluissa, joissa tulee ottaa huomioon toisten erilainen osaaminen. Työelämä korostaa nykyään yhä enemmän tiimityötä, vuorovaikutusta ja sosiaalista pätevyyttä. Tämänlaisissa tilanteissa sosiokulttuuristen kvalifikaatioiden sujuva käyttö on erittäin tärkeää. Innovatiiviset kvalifikaatiot tarkoittavat rutiinista poikkeavia tehtäviä, jotka mahdollistavat työprosessin kehittämisen. Ne ovat tulleet tärkeäksi nopeasti muuttuvassa työelämässä, ja ne mahdollistavat oikeanlaisen toiminnan kriisitilanteissa. Innovatiiviset kvalifikaatiot rakentuvat muun muassa systeemisestä suhteesta omaan työhön sekä kyvystä jatkuvaan muutokseen, analysointiin ja jatkuvaan oppimiseen. (Helakorpi 2006, 53; Väärälä 1995, 44–47.)

Ammattitaito

Ammattitaidon määrittelemine ei ole ongelmaton, sillä määritelmät ovat usein ristiriitaisia (Tuominen & Wihersaari 2006, 104). Ammattitaito eli kvalifikaatio syntyy, kun työn kvalifikaatiovaatimukset ja työntekijän kompetenssit kohtaavat. Ammattitaito ei ole yksiselitteinen valmius, vaan se koostuu useasta eritellystä osataidosta, ja se voidaan näin ollen pilkkoa pienempiin kokemuksiin. (Helakorpi 2005, 61.) Kompetenssin ja kvalifikaation voidaan siis katsoa olevan ammattitaidon määrittäjiä. Ammattitaito on työelämän kvalifikaatiovaatimuksen ja työntekijän kompetenssin kohtaamista (Helakorpi 2005, 62). Hanhinen (2011) näkee ammattitaidon hyvin samansuuntaisesti, sillä hänen mukaan ” *ammattitaito on työntekijän työsuorituksessa realisoituvaa kvalifikaatioiden edellyttämää ja kompetenssin mahdollistamaa kyvykkyyttä*”. Ammattitaidon realisoituessa voidaan nähdä, kykeneekö osaaja suoriutumaan työtehtävistä ja vastaavako yksilön kompetenssit työssä vaadittavia kvalifikaatioita eli löytyykö häneltä tarvittavaa ammattitaitoa. (Hanhinen 2011, 7-8.)

Ammattitaidon käsitettä voidaan lähestyä myös taidon kautta. Taito ymmärretään laajemmaksi käsitteeksi, johon liittyy niin taito, osaaminen kuin taustatieto (Tuominen & Wihersaari 2006, 103). Kirjallisuudessa on käyty keskustelua ammattitaidon liittymisestä kvalifikaatioon ja kompetenssiin. Tuominen ja Wihersaari (2006, 104) näkevät ammattitaidon yläkäsitteeksi suhteessa profession määrittäviin kvalifikaation ja kompetenssin käsitteisiin. Ammattitaidon voidaan katsoa olevan ammatin vaatimaa ja erilaisesti ymmärrettävää taitoa.

Turpeinen (1998) tarkastelee ammattitaitoa kolmesta eri näkökulmasta. *Staattinen ammattitaito* on yksittäisiin tehtäviin suhteutettua, ulkoapäin ohjattua tehtäväsarjojen summaa. Tieto, toiminta ja tunne erotetaan ammattitaidosta erillisiksi osiksi. Ne eivät muodosta kokonaisuutta, vaan ammattitaito on ennakoon rajattu ainoaksi tavaksi toimia. *Ideaalinen ammattitaito* on yksilön toiminnassa ilmenevää työskentelyä rajatuissa tehtävissä, joissa korostuu toiminnan teoreettinen hallinta. *Dynaaminen ammattitaito* on työympäristöön ja -yhteisöön suhteutettua tiedon, toiminnan ja tunteen monipuolista vuorovaikutusta aidoissa työtilanteissa. Ammattitaidon soveltaminen ja uudistaminen määritetään erilaisissa työympäristöissä ja -yhteisöissä. (Turpeinen 1998, 19–25.)

Ahola (2004) näkee ammattitaidon realisoituvan silloin, kun työntekijän kvalifikaatiot ja työelämän kvalifikaatiovaatimukset kohtaavat toisensa. Kohtaamiseen liittyy kolme yhdistettyä prosessia. Ensimmäinen prosessi on koulutusekspansio, jossa pohdinnan aiheina ovat olleet koulutusinvestoinnin muuttuminen kulutukseksi kasvun myötä. Inhimillisen pääoman teorian mukaan koulutus nähdään edelleen kannattavana, sillä koulutetut saavat parempaa ansiota tulevaisuudessa. Toinen prosessi liittyy ammattirakenteiden muuttumiseen. Perinteiset suoritustasoiset ammatit tulevat vähentymään, kun

taas korkeakoulutuksen tekniset ja asiantuntijuutta vaativat ammatit lisääntyvät. Kolmantena prosessina koulutuksen ja työn yhteensovittamiseen liittyy tieto- ja taitovaatimusten muutos. Kehitystrendinä on nähty, että monet työtehtävät teknistyvät ja monimutkaistuvat, ja täten edellyttävät aiempaa korkeampaa koulutusta. (Ahola 2004, 22–23.)

3.2 Yleiset ja alakohtaiset kompetenssit

González ja Wagenaar (2005) erottavat tutkimuksessaan yleiset ja alakohtaiset kompetenssit. Yleiset kompetenssit ovat yleisiä akateemisia kompetensseja, jotka voidaan erotella instrumentaalsiin, ihmistenvälisiin ja systeemisiin kompetensseihin. Instrumentaaliset kompetenssit pitävät sisällään tiedolliset kompetenssit, tutkimusmenetelmätaidot sekä tekniset taidot ja kielitaidon. Ihmistenväliset kompetenssit sisältävät yksilölliset kyvyt, kuten sosiaaliset taidot. Systeemiset kompetenssit koskevat kokonaisuutta, ja yhdeksi osa-alueeksi voidaan määritellä muun muassa kyky ymmärtää kokonaisuuksia. (González & Wagenaar 2005, 32.) Yleiset kognitiiviset kompetenssit voidaan määritellä myös tarkoittavan tietoja ja taitoja, joita tarvitaan eri tehtävissä ja erilaisissa konteksteissa. Niiden avulla hankitaan tarvittava tieto ja saavutetaan vaadittava suoritus. (Weinert 2001, 46.)

Yleiset kompetenssit ovat kaikille yhteisiä osaamisalueita, jotka luovat pohjan työelämässä toimimiseen ja asiantuntijuuden kehittymiseen. Kasvatustieteilijöille kuuluu myös yleisiä kompetensseja, kuten viestintätaitoja ja yhteistyötaitoja (ks. Jakku-Sihvonen 2005, 132). Kasvatustieteilijöiden yleiset kompetenssit voidaan erottaa ensimmäiseen, toiseen ja kolmanteen sykliin. Opintojen alkuvaiheessa yleisiä kompetensseja ovat esimerkiksi oppimiskyky, yhteistyötaidot, ongelmanratkaisukyky, päätöksentekokyky sekä kyky analysoida ja arvioida. Myöhemmässä vaiheessa kasvatustieteilijöiden tulee hallita tutkimusmenetelmätaitoja, kommunikaatiotaitoja sekä oman toiminnan reflektointia. Opintojen loppuvaiheessa opiskelijan tulisi hallita uuden tiedon luomista ja tulkintaa, osoittaa tärkeän tiedon, tekniikoiden ja materiaalin hallintaa sekä kriittistä dialogia. (González & Wagenaar 2005, 83–84.)

Spesifit kompetenssit ovat edellytys sille, että yksilö voi suoriutua hyvin määritetystä tehtävästä. Kompetenssien hallinta vaatii pitkäkestoista oppimista, laajaa kokemusta, syvällistä ymmärrystä aiheesta sekä rutiininomaista toimintaa. (Weinert 2001, 47.) Aiemmin viittaamiini alaspesifeihin yleistaitoihin kasvatustieteilijöillä tulisi olla perustiedot ja -taidot. Eri asiantuntijatehtävissä niiden painoarvo ja tärkeys vaihtelevat. *Ammattietiikka ja itsetuntemus* ovat tärkeitä alueita, johon kasvatustieteilijälle kuuluu erityinen eettinen vastuu. Tämän lisäksi oman persoonan esiintuonti on keskeistä hoidaessa työtehtäviä. Asiantuntijan tulee hallita oma asiantuntemus ja omien näkemysten perusteiden

arviointi. *Vuorovaikutustaidot* ovat erittäin keskeinen osa-alue kasvatustieteilijöille, sillä työelämässä suulliset ja kirjalliset taidot ovat tärkeitä. Lisäksi asiantuntijan tulee hallita erilaiset vuorovaikutustilanteet, joissa avoin ja rehellinen dialogi on avainasemassa. *Opetustaito* kuvastaa kasvatustieteilijöille tyypillistä ohjaamisen taitoa, jota lähes kaikki kasvatustieteen asiantuntijat tulevat käyttämään työelämässä koulutustehtävissä. *Perustieto konsultoinnissa* sisältyy alaspesifeihin yleistaitoihin, joita täydennetään työelämässä täydennyskoulutusten avulla. Konsultointi on hyvin tyypillinen ja vaativa tehtävä muuttuvissa työympäristöissä, joissa kehittäminen ja sopeutuminen muutoksiin vaativat konsultoivaa toimintatapaa. *Perustiedot arvioinnin käyttötarkoituksista ja menetelmistä* ovat lisääntyneet julkisella ja yksityisellä sektorilla. Kasvatustieteilijän tulisi hallita perustaidot koulutuksen, opetuksen ja oppimisen arviointiin. (Jakku-Sihvonen 2005, 138–140.)

Ammattialakohtaisten tietojen ja taitojen saavuttaminen syntyy formaalin ja informaalisen oppimisen yhteisvaikutuksesta. Formaalin oppimisen nähdään viittavan muodollisen koulutuksen, kuten yliopistokoulutuksen, tuottamaan oppiin. Informaalinen oppiminen tapahtuu luonnollisissa oppimistiloissa arkielämässä ja työpaikoilla. (Ruohotie 2002, 123.) Tynjälän ym. (2004, 101) tutkimuksessa yli 70 % vastaajista katsoi, että yliopistokoulutuksen anti liittyi alakohtaiseen ja teoreettiseen tiedon hallintaan. Siljanderin (2005) näkemyksen mukaan kasvatustieteiden substanssitiedon määrittelyminen ei ole ongelmatonta, sillä opinnot sisältävät monitieteisyyttä. Ajan kuluessa on kuitenkin vakiintunut erilaiset sisältöalueet, joita voidaan pitää kasvatustieteen ydinaineiksina. Tällaisina sisältöalueina voidaan pitää seuraavia kokonaisuuksia:

1. Kasvatus- ja sivistysteoreettinen sisältöalue: yksi kasvatustieteen alueen vanhimmista tutkimus- ja keskusteluperinteistä. Kuulunut kasvatustieteen ydinainekseen koko historian ajan, vaikka toisinaan se on haluttu nähdä opetukseen ja oppimiseen rinnastettavana teemana.
2. Opetus- ja oppimisteoreettinen sisältöalue: kuulunut kasvatustieteen ydinsisältöön jo pitkään. Painotus opetukseen ja oppimiseen on ollut erilainen teoria- ja tutkimusperinteissä, vaikkakin moderneissa teorioissa suhde on käsitetty opetustoiminnan ja oppimisprosessin välisenä suhteena. Moderneissa teorioissa molemmat ovat olleet keskeisessä asemassa.
3. Kehitys- ja sosiaalteoreettinen sisältöalue: kasvatus- ja kehityspsykologiset teoriat sekä sosiologiset sosiaalteoriat ovat sisältöalueen ydinaluetta. Sisällöt käsittävät yksilöllisen kasvun, kehityksen ja yhteiskunnallistumista koskevat teoriat.

4. Yhteiskunta- ja instituutioteoreettinen sisältöalue: sisältää kasvatus- ja koulutustutkimuksen alueet, joissa pedagogisia instituutioita (perhe, koulu, viralliset koulutusjärjestelmät) käsitellään osana modernia yhteiskuntaa. (Siljander 2005, 155–157.)

Kasvatusalan asiantuntijalta edellytetään niin substanssitiedon hallintaa kuin yleisiä kompetensseja. Näiden lisäksi kasvatustieteilijöille on tärkeää alaspesifit yleiskvalifikaatiot, kuten erilaiset toimintatapa- ja työmenetelmävaatimukset. Substanssitiedon voidaan katsoa muodostuvan sivistyksen, koulutuksen, opetuksen, kasvatuksen, opettamisen ja oppimisen teemoista. (Jakku-Sihvonen 2005, 138.) Gonzálezin ja Wagenaarin (2005) tutkimuksessa kasvatustieteilijöille alakohtaisiksi kompetensseiksi mainittiin muun muassa kyky analysoida ja kyseenalaistaa kasvatuksellisia konteksteja ja teorioita, kyky tunnistaa oppilaiden erilaisuus, oppimisprosessin tunteminen sekä kyky johtaa ja arvioida kasvatustieteellisiä materiaaleja. (ks. González & Wagenaar 2005, 85.) Muuttuvassa ja epävarmassa työelämässä työntekijöiden tulee olla yhä varmempia omista kompetensseistaan, ja siitä miten ammatillisia kompetensseja voi kehittää ja ylläpitää (van der Klink & Boon 2002, 411).

3.3 Yliopistokoulutus kompetenssien kehittäjänä

Työelämän edellyttämistä kvalifikaatioista ja yliopistokoulutuksen kehittämistä kompetensseissa on tehty tutkimusta niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Tutkimusta työelämän kvalifikaatiovaatimuksista on tehty erityisesti yliopistosta valmistuneiden näkökulmasta. Samasta näkökulmasta on tehty jonkin verran myös kompetenssitutkimusta. Tarkastelujeni pohjalta työnantajatahojen näkökulmasta tehdyt tutkimukset ovat olleet harvinaisempia. Esittelen seuraavaksi muutamia tutkimuksia, jotka koen relevantiksi tutkimusasetelmani kannalta.

REFLEX -tutkimusprojektissa tutkittiin vuonna 2000 ammattikorkeakouluista ja yliopistoista valmistuneiden kokemuksia koulutuksesta ja työelämästä viisi vuotta valmistumisen jälkeen. Tutkimus toteutettiin yhdeksän maan eurooppalaisessa vertailussa. Yhtenä alueena tutkimuksessa selvitettiin työtehtävien edellyttämiä taitoja ja resurssien vastaavuutta työn vaatimuksiin. Suomalaisvastaajat näkivät kaikkia listattuja kompetensseja tärkeiksi työelämässä. Tulosten perusteella tärkeitä työelämätaitoja ovat tehokas ajankäyttö, paineensietokyky, tietotekniikkataidot, yhteistyötaidot sekä tiedon nopea omaksuminen. Sekä ammattikorkeakoulusta että yliopistosta valmistuneet kokivat taitojensa vastaavan hyvin työelämän vaatimuksiin. (Kivinen & Nurmi 2008.)

Tynjälä ym. (2004) ovat tutkineet eri alojen korkeakoulutettujen näkemyksiä yliopistokoulutuksen työelämävastaavuudesta ja koulutuksen tuottamista taidoista. Kasvatustieteilijöiden mukaan sosio-kulttuuriset kvalifikaatiot ovat työelämässä tärkeitä. Näihin kvalifikaatioihin katsottiin kuuluvaksi

esimerkiksi työntekijän sosiaaliset taidot, kommunikaatiotaidot, neuvottelutaidot sekä esiintymistaidot. Toiseksi tärkeimpänä kvalifikaatiovaatimuksena nähtiin innovatiiviset kvalifikaatiot, joita korosti erityisesti yleisen kasvatustieteen opiskelijat. Kasvatustieteilijät pitivät tärkeinä myös työn välittömässä suorittamisessa tarvittavia tuotannollisia kvalifikaatioita. (Tynjälä ym. 2004.)

Euroopan komission rahoittama Tuning Educational Structures in Europe -projekti on osa Bolognan prosessiin liittyvää tutkimusta, jonka yhtenä tavoitteena on ollut kompetenssien määrittelemine. Eri-tyistä huomiota Tuning -projektissa on kiinnitetty yleisiin ja tieteenalakohtaisiin kompetensseihin. Projektin kokonaistavoitteena on ollut edistää eurooppalaisten korkeakoulututkintojen läpinäkyvyyttä, liikkuvuutta ja tutkintojen hyväksymistä. Projektissa selvitettiin niin valmistuneiden kuin työnantajatahojen käsityksiä yliopistokoulutuksen kehittämistä ja työelämässä tarvittavista kompetensseista. Yhtenä julkaisuna on eritelty erikseen kasvatustieteen alalta saatuja tuloksia. Nopeasti muuttuvassa työelämässä yleiset kompetenssit ovat tärkeitä, koska ne tarjoavat enemmän mahdollisuuksia työllistymiseen. Yleiset kompetenssit jaoteltiin tutkimuksessa kolmeen eri alueeseen. Ensimmäiseen alueeseen kuuluivat instrumentaaliset kompetenssit, kuten kyky ymmärtää ja tuottaa ideoita, ongelmanratkaisutaito, päätöksentekokyky ja viestinnälliset taidot. Ihmistenväliset kompetenssit sisälsivät muun muassa kriittisen ajattelun taidon, yhteistyötaidot ja kyvyn kommunikoida muiden alojen asiantuntijoiden kanssa. Systemiset kompetenssit sisältävät kokonaisuuden ymmärtämisen ja tiedon soveltamisen. Alakohtaisista kompetensseista tehdyssä listauksessa esiintyi monia kompetensseja, kuten kyky kriittisesti analysoida kasvatusteorioita, kyky huomioida oppilaiden erilaisuus, koulutussysteemien tarkoituksen ja rakenteen ymmärtäminen sekä kyky johtaa koulutusprojekteja. (Tuning Project 2009.)

Suomessa on tutkittu erilaisten hankkeiden avulla työelämän osaamisvaatimuksia ja niiden kehittämistä. Elinkeinoelämän keskusliiton toteuttamassa Oivallus -hankkeessa selvitettiin elinkeinoelämän tulevaisuuden osaamistarpeita ja niiden kehittämistä. Tulevaisuuden osaamistarpeet nähtiin perustuvan haluun ja kykyyn tehdä töitä uudella tavalla. Tulevaisuuden osaamistarpeisiin luokitettiin kuuluvaksi muun muassa verkosto-osaaminen, liiketoimintaosaaminen, kansainvälisyys sekä ympäristö- ja palveluosaaminen. Oivallus -hankkeen mukaan koulutuksen tulisi edistää erityisesti luovuutta ja yrittäjyyttä. Luovuus voidaan katsoa tarkoittavan ennen kaikkea ongelmanratkaisua, ennakkoluulotonta ajattelua, laajaa ajatusmaailmaa ja vaihtoehtoisten ratkaisutapojen muodostamista. Tulevaisuuden osaamisessa korostettiin myös taitojen ja asenteen vaikutusta. Yksi hankkeen keskeisistä viesteistä oli koulutuksen ja työelämän yhteistyön lisääminen. (Elinkeinoelämän keskusliitto 2011.)

3.4 Asiantuntijuuden määrittely ja kehittyminen

Asiantuntijoiden työskentelytapaa voidaan kuvata asteittain etenevänä, progressiivisena ongelmanratkaisuprosessina. Asiantuntijuus on prosessi, jossa opitaan jatkuvasti uutta, kehitytään ja kasvatetaan omaa asiantuntijuutta. Tämän näkemyksen mukaan kaikkia pitkän työkokemuksen omaavia ei voida nimittää eksperteiksi, sillä rutiininomainen tehtävien suorittaminen ei kehitä itse työtä. Asiantuntijuutta ei voida siis nähdä pysyvänä ominaisuutena, vaan se on jatkuvaa oppimista ja itsereflektointia. (Tynjälä 1999, 160–161.) Asiantuntijuuden käsitteeseen liitetään ammattitaidon, kompetenssin ja kvalifikaation käsitteet, joiden suhde on määritelty eri yhteyksissä eri tavoin. Asiantuntijalla tulee olla sekä käytännöllistä osaamista että vahva teoreettinen tausta, joka mahdollistaa työn ja työyhteisön kehittämisen. Kokonaisuudessaan asiantuntijuus perustuu tietoihin, taitoihin, osaamiseen ja kokemuksiin, joihin liittyy mekaanisen eksperttisuuden lisäksi yhteisöllisyys sekä verkostoihin liittyvät osaamiskäsitteet. (Helakorpi 2005, 57–59.) Perinteiseen kognitiivisen tieteen näkemykseen on liittynyt yksilöllinen näkökulma asiantuntijuuteen. Näkökulma on kuitenkin modernissa työelämässä perustunut yhä enemmän asiantuntijaverkostojen ja ryhmien työhön. (Lehtinen & Palonen 2011, 31.)

Perinteisen näkemyksen mukaan asiantuntijaksi kehittymisen pohjana on pidetty koulutusta, opiskelua ja osaksi ammatin käytännön harjoittelua. Tieteenalakohtaisen koulutuksen on nähty pätevöittävän alalle ja antavan oikeuden toimia asiantuntijana kyseisellä alalla. Yhteiskunnan, talouselämän ja koulutuksen myötä odotukset ovat muuttuneet. Asiantuntijaksi opitaan ja kehitytään vasta varsinaisessa asiantuntijatyössä, jossa päästään vuorovaikutustilanteissa soveltamaan tietoa. Uudessa asiantuntijatyössä myös tehtävien ja tiedon käytön rajat ovat epäselvempiä, ja ne tarkentuvat projektien ja yksilön oman kokemuksen perusteella. (Tuomivaara & Leppänen 2005, 18–22.)

Asiantuntijuuden katsotaan koostuvan neljästä pääelementistä: 1) teoreettisesta tai käsitteellisestä tiedosta, 2) käytännöllisestä tai kokemuksellisesta tiedosta, 3) toiminnan säätelyä koskevasta tiedosta tai itsesäätelytiedosta ja 4) sosiokulttuurisesta tiedosta. Pääelementit eivät ole toisistaan irrallisia vaan ne ovat yhdistyneitä toisiinsa. Kolme ensimmäistä pääelementtiä ovat persoonallisen tiedon muotoja, kun taas sosiokulttuurinen tieto on sosiaaliin ja kulttuuriin toimintatapoihin liittyvää tietoa, joka muodostaa koko asiantuntijuuden kehyksen. (Tynjälä 2010, 83–84.)

Akateemisesta näkökulmasta asiantuntijuus tarkoittaa kykyä soveltaa tieteellistä tietoa käytännössä sekä taitoa soveltaa ongelmista tutkimuksen teon lähtökohtia. Asiantuntijuuteen voidaan katsoa kuuluvan sekä teoreettinen/formaali tietoperustan alue että monipuolinen praktinen alan hallinta. Teoreettisen tietoperustan alueella asiantuntijuudelle on olennaista monipuolinen ja syvälinen käsitteellinen hallinta. Praktisen alan hallinnan mukaan tietämystä, teorioita ja käsitteistöä tulee olla valmis

käyttämään eri tilanteissa ja eri ongelmien ratkaisemiseen. Yliopistossa voidaan nähdä muodostuvan akateemisen asiantuntijan teoreettinen ja käsitteellinen alan hallinta, kun taas praktisen hallinnan saavuttaminen edellyttää pitkäkestoista prosessia. (Jakku-Sihvonen 2005, 130–131.)

Asiantuntijuuden kehittymisen prosessia voidaan kuvailla etenemisenä noviisista ekspertiksi. Prosessia on kuvattu viiden askeleen mallilla noviisista ekspertiksi (Dreyfus & Dreyfus 1986):

1. Ensimmäisessä vaiheessa noviisi oppii tunnistamaan ja erottamaan opetuksen avulla millaiset erilaiset faktat ja piirteet ovat kyseiseen taitoon liittyviä. Tässä vaiheessa opitaan myös määrittelemään säännöt, jotka ohjaavat toimintaa. Tilanteeseen liittyvät elementit tulee olla niin selkeitä ja objektiivisesti määriteltyjä, että ne pystytään tunnistamaan ilman kokonaiskuvaa tilanteesta. Tällaiset elementit ovat kontekstivapaista.
2. Toista vaihetta nimitetään edistyneeksi aloittelijaksi. Vaihe edellyttää, että noviisilla on kokemusta tositilanteissa selviytymisestä. Käytännön kokemuksen avulla oppija alkaa tunnistaa konkreettisissa tilanteissa esiintyviä elementtejä. Tällaisia elementtejä voidaan kutsua situationaalisiksi erottaen ne kontekstivapaista elementeistä.
3. Kolmatta vaihetta nimitetään pätevyysvaiheeksi. Oppija on saanut enemmän kokemusta, mutta asioiden tärkeysjärjestys on edelleen epäselvä ja kadoksissa. Tämän vuoksi oppija opetetaan soveltamaan päätöksenteon hierarkkista järjestelmää. Henkilö voi sekä yksinkertaistaa että parantaa tehokkuuttaan valitsemalla tilanteeseen sopivan suunnitelman ja tarkastelemalla suunnitelman keskeiset tekijät. Suunnitelman valinta ei kuitenkaan ole helppoa, sillä ei ole olemassa määriteltyjä menettelytapoja kuten noviisivaiheessa. Pätevyystaso kuitenkin vaatii suunnitelman valitsemisen.
4. Neljännessä vaiheessa taitava toimija on oppinut tekemään harkittuja valintoja sekä tavoitteiden että päätösten suhteen pohtimalla eri vaihtoehtoja. Tässä vaiheessa esiintyjä on usein syvästi uppoutunut tehtäviinsä. Kokemuksen kautta opittu tieto ohjaa valintojen tekemistä ja sen kautta ymmärrettävää voidaan kutsua intuitioksi tai tietotaidoksi. Taitavan toimijan toimintaa ohjaa myös analyttinen ajattelu.
5. Viimeisessä vaiheessa saavutetaan asiantuntijuus. Asiantuntija tietää mitä tulee tehdä, ja tämän tietämisen voidaan katsoa perustuvan kypsyysasteeseen ja harjoitettuun ymmärtämiseen. Asiantuntija ei näe ongelmia irrallisina olevina. Ongelmanratkaisutilanteissa asiantuntijat eivät ratkaise ongelmia tai tee päätöksiä, he tekevät sen mikä normaalistikin toimii. Ideaalikuvassa asiantuntijat eivät ikinä mieti pitkään ja ovat

aina oikeassa. Todellisuudessa asia on toisin, sillä monissa tilanteissa asiantuntija harkitsee ja pohdiskelee ennen toimintaa. Pohdiskelu sisältää nimenomaa kriittistä reflektointia omista intuitioistaan. (Dreyfus & Dreyfus 1986, 19–32.)

Vaativissa asiantuntijatehtävissä korkea tutkinto on edellytys asiantuntijuuden kehittymiselle sekä myös muodollinen vaatimus asiantuntijatehtäviin pääsemiseen. Muodollinen koulutus luo vasta perustan asiantuntijuudelle, sillä asiantuntijaksi kehittyminen vaatii pitkäaikaisen opiskelun lisäksi monen vuoden kokemusta ja harjoittelua. Kaikki kokeneet ammattilaiset eivät kuitenkaan kehity alan asiantuntijoiksi, sillä taitojen kehittyminen voi pysähtyä rutiininomaisen suorittamisen seurauksena jo aiemmin. (Lehtinen & Palonen 2011, 33–35.) Asiantuntijuus kehittyy eri tietoja yhdistelemällä, osallistumalla yhteisön käytännön toimintaan sekä kehittämällä uutta tietoa, käytäntöjä ja tapoja yhteistyössä muiden alan asiantuntijoiden kanssa (Tynjälä 2010, 91). Myös toimintaympäristöllä on erittäin suurin merkitys asiantuntijuuden kehittymiselle. Työympäristön tulee tarjota haasteita, palautetta suorituksista sekä tukea asiantuntijuuden kehittymiselle. (Lehtinen & Palonen 2011, 36.)

3.5 Asiantuntijan osaaminen

Asiantuntijuus sijoittuu aina sosiaaliseen tai kulttuuriseen kontekstiin. Vaikka kognitiivisen tieteen traditiossa yksilönäkökulma on hallinnut asiantuntijuuden keskustelua, modernissa työelämässä asiantuntijuus pohjautuu työtiimeihin ja asiantuntijaverkostoihin. (Lehtinen & Palonen 2011, 31.) Myös Palonen ja Cruber (2010) toteavat, että asiantuntijuus on enemmänkin kollektiivinen ominaisuus, jossa tasokas osaaminen syntyy ryhmien ja asiantuntijakulttuurien yhteistyön tuloksena. Asiantuntijakulttuurin luomisen edellytyksenä on yhteisen tietopohjan jakaminen muiden osaajien kanssa. (Palonen & Gruber 2010, 42–43.)

Helakorpi (2005) on jaotellut asiantuntijan osaamisulottuvuudet neljäksi eri osa-alueeksi. Perustana jaottelulle on ollut käsitykset uudistuvasta asiantuntijuudesta. Osaamiskehyksen neljä asiantuntijuusulottuvuutta ovat: 1) ammattispesifi substanssiosaaminen, 2) prosessiosaaminen, 3) työyhteisöosaaminen ja 4) kehittämisosaaminen. (Helakorpi 2005, 53–54.)

Ammattispesifi substanssiosaaminen merkitsee ammatissa tarvittavaa tekemistaitoa, kuten kykyä suunnitella, toteuttaa ja kehittää alan työtehtäviä. Substanssiosaamiseen kuuluu myös ammatilliset toimintataidot ja persoonalliset kyvyt, kuten yhteistyö- ja tiimityötaidot, järjestelmien hallinta, alan toimintatapojen tunteminen sekä henkilökohtaiset työssä vaadittavat ominaisuudet. *Prosessiosaaminen* on kokonaisvaltaista työprosessien ymmärrystä ja hallintaa. Tiimitasolla asiantuntijalla tulee olla

valmius analysoida, arvioida ja kehittää töitä. Työtehtäviin voi kuulua myös asiakaspalvelu- ja yrittäjyysosaamista sekä perehdyttämistä ja uusien työntekijöiden ohjaamista. *Työyhteisöosaaminen* on organisaation ydinosaamista, jossa asiantuntijan tulee hallita yhteistoiminaan ja taloushallintoon liittyvää osaamista. Yhteistoimintaosaamiseen liittyy sosiaalinen toiminta erilaisissa verkostoissa, myös kansainvälisillä alueilla. Asiantuntijalta edellytetään taitoja niin tiimityöhön, vuorovaikutukseen kuin johtamiseen. Myös talousraporttien laadinta, suunnitelmien perustaminen, yrityksen markkinointiin osallistuminen sekä hiljaisen tiedon siirtäminen kuuluvat asiantuntijan vastuulle. *Kehittämisaamiseksi* liittyy kehittävä työote, joka edellyttää itsensä kehittämistä työssä. Asiantuntijalta edellytetään normaalin työn lisäksi osallistumista koulutuksiin, kehittämisprojekteihin ja muihin yhteisiin hankkeisiin. Hänen on myös tunnistettava työssä ilmeneviä ongelmia ja kyettävä tekemään luovia ratkaisuja. Kehittäminen edellyttää ennen kaikkea näkemystä yhteiskunnallisesta kehityksestä sekä luovuutta ja ongelmanratkaisutaitoa. Voidakseen toteuttaa nämä asiat, asiantuntijan tulee tuntea organisaation toimintatavat ja toimintakulttuuri. (Helakorpi 2006, 54–55, 66–67.)

Osaamista tarkastellessa tulee ottaa huomioon inhimillisen osaamisen lisäksi erilainen ympäristöön kasaantunut osaaminen sekä välineet tai menetelmät, joihin osaamista on säilötty. Oppimisen avulla asiantuntijalle karttuu sekä formaaleja että informaaleja asiantuntijakulttuurin toimintatapoja. (Lehtinen & Palonen 1999, 157.) Kasvatusalan ammattilaiselta edellytetään substanssitetun hallintaa, kuten teoreettisen ja tutkimusperustaisen tiedon sekä tutkimusmenetelmien osaamista sekä yleiskvalifikaatioita. Näiden lisäksi kasvatustieteen työtehtävissä toimivalta asiantuntijalta edellytetään alaspesifejä yleiskvalifikaatioita, jotka sisältävät toimintapa- ja työmenetelmävalifikaatioita. (Jakku-Sihvonen 2005, 138.)

Aiemmin esittelemäni kasvatustieteiden tuottamat kompetenssit (luku 3.2) täydentyvät työelämässä. Asiantuntijan osaaminen kehittyy oppimisen ja työelämässä toimimisen yhteistuloksena. Kasvatustieteen asiantuntijuusalueilla on muodostunut eri vaativuustason vyöhykkeitä: reuna-, yleishallinta-, erikoisasiantuntija- ja huippuosaajavyöhyke. *Reunavyöhykkeeseen* sisältyy avustavia tehtäviä, joiden suorittaminen on tarpeen, mutta joihin ei akateemisessa koulutuksessa kiinnitetä huomiota. Nuoret asiantuntijat perehtyvät yleensä ensin toiminta-alueen reunavyöhykkeisiin, ja ne ovat yleensä yhteisiä eri aloille. *Yleishallintavyöhykkeeseen* kuuluvat tehtävät edellyttävät substanssin hallintaa, aloitteellisuutta ja toimintaa. Päätöksistä vastaa yleensä kokeneempi asiantuntijakollega tai esimies. Tässä vaiheessa omat kiinnostuksen kohteet ja erikoistumisalue alkavat muodostua. *Erikoisasiantuntijavyöhykkeen* tehtävät vaativat erikoisasiantuntemusta, jossa vastuu päätöksistä on asiantuntijalla. Erikoisasiantuntijavyöhykkeellä toimivat asiantuntijat ovat muun muassa tutkijoita, kehittäjiä ja konsultteja. *Huippuosaajavyöhykkeellä* toimivilta asiantuntijoilta vaaditaan erikoisosaamisen lisäksi alan

erinomaista yleistuntemusta sekä hyvää tietämystä alan tilasta niin kotimaassa kuin ulkomailla. Vyöhykkeeseen kuuluvat vastuulliset päätöksenteko- sekä toimeenpanovaltaa edellyttävät tehtävät. (Jakku-Sihvonen 2005, 140–142.)

3.6 Yhteenveto

Tämän luvun keskeiset käsitteet olivat kvalifikaatio, kompetenssi, ammattitaito ja asiantuntijuus. Työelämäosaamisen voidaan katsoa rakentuvan kvalifikaation, kompetenssin ja ammattitaidon käsitteistä. Kvalifikaatio- ja kompetenssikäsitteiden käyttö ei kuitenkaan ole yksiselitteistä ja ongelmallista, sillä niiden merkityssisältöjen käyttöön ei ole löydetty yhteisymmärrystä (Ruohotie 2002, 109). Tässä tutkimuksessa käsitteet erotetaan toisistaan, ja niitä tutkitaan toisistaan erillisinä merkityssisältöinä. Kompetenssi erotetaan tässä tutkimuksessa yksilön ominaisuutena ja kvalifikaatiolla viitataan työn vaatimukseen. Erityisesti kvalifikaatiovaatimus on tämän tutkimuksen kannalta oleellinen käsite, sillä se viittaa työn asettamiin vaatimukseen. Kompetenssien osalta edellä on esitetty alakohtaisia ja yleisiä kompetensseja, joita kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen voidaan nähdä tuottavan. Kasvatustieteen asiantuntijalta vaaditaan niin substanssitiedon hallintaa kuin yleisiä kompetensseja sekä alaspesifejä yleiskvalifikaatioita, kuten työmenetelmävaatimuksia. Yleisten kompetenssien merkitys on oleellinen tässä tutkimuksessa, sillä kasvatustiede on generalistiala, joka tuottaa suurissa määrin yleisiä kompetensseja. Yleisten kompetenssien voidaan katsoa olevan kaikille yhteisiä osaamisalueita, joita tarvitaan työelämässä toimiessa.

Asiantuntijuuden määrittelyssä ja kehittämisessä on monia lähestymistapoja. Asiantuntijuus on pitkäkestoinen prosessi, jossa kehitytään ja opitaan jatkuvasti uutta. Tämän tutkimuksen kannalta on erityisen tärkeää tuoda esiin työelämän muutoksen vaikutukset asiantuntijuuteen ja sen kehittymiseen. Muutoksen myötä asiantuntijuuteen liittyy enemmän vaatimuksia ja odotuksia. Tuomivaara ja Leppänen (2005, 21) näkevät, että asiantuntijan tulee perustietojen lisäksi hallita muun muassa sosiaalisia taitoja, kuten vuorovaikutus- ja viestintätaitoja sekä markkinoida asiantuntemustaan ja kehittää omaa työtään. Yhteiskunnan muutoksen myötä myös asiantuntijuuden kehittymisen tilat ovat muuttuneet, sillä nykyään nähdään, että asiantuntijaksi kehitytään vasta vuorovaikutteisessa asiantuntijatyössä. Tämän tutkimuksen kannalta asiantuntijuuden eri osa-alueita ja osaamista on edellä tarkasteltu erityisesti kasvatustieteilijöiden näkökulmasta.

Työelämän vaatimusten ja yliopistokoulutuksen kohtaavuutta on tutkittu aiemmin erilaisissa kompetenssi- ja kvalifikaatiotutkimuksissa. Esittelin edellä neljä erilaista tutkimusta, jotka ovat relevantteja

oman tutkimusasetelmani kannalta. Tutkimustietoa oli huomattavasti vähemmän saatavilla työnantajien näkökulmasta. Aiemmin tehdyissä tutkimuksissa yleisin kohdejoukko ovat olleet korkeakouluista valmistuneet henkilöt.

Tutkimuskysymysten sekä tutkimuksen teemojen vuoksi edellä esiteltyjen käsitteiden aukaiseminen oli erityisen tärkeää. Kompetenssi, kvalifikaatio ja asiantuntijuus ovat tämän tutkimuksen pääkäsitteitä, ja niitä käytetään myös seuraavaksi esitettävissä tutkimuskysymyksissä.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esitän ensin tämän tutkimuksen tarkoituksen sekä merkityksen laajemmin tarkasteltuna. Lisäksi esitän tutkimusongelmasta johdetut kolme tutkimuskysymystä. Tämän jälkeen perustelen fenomenografisen tutkimusotteen valinnan tutkimukseen sekä esittelen fenomenografian tyypillisimmät piirteet. Haastattelu on tyypillinen tapa kerätä fenomenografinen aineisto, joten aineistonkeruumenetelmänä käytin teemahaastattelua, jonka käytön esittelen myös laajemmin tässä luvussa. Sen jälkeen esittelen aineiston kohdejoukon sekä aineiston keruun. Lopuksi kerron, miten fenomenografista analyysia on sovellettu tähän tutkimukseen ja miten etenin analyysivaiheessa.

4.1 Tutkimusongelma ja -kysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen ja työelämän tarpeiden kohtaavuutta työnantajien näkökulmasta. Tutkimus vastaa ajankohtaiseen keskusteluun työelämän ja osaamisvaatimusten uudistumisesta. Tutkimuksen kohdejoukkona ovat kasvatustieteilijöitä työllistävät työnantajat. Tutkimus rajattiin koskemaan generalistista alaa, sillä generalistialoilta valmistuneilla on todettu olevan enemmän työllistymisvaikeuksia kuin professioaloilta valmistuneilla.

Tutkimustulosten avulla saadaan valitun kohdejoukon näkemys siitä, miten kasvatustieteellinen yliopistokoulutus kohtaa työelämän kvalifikaatiovaatimukset. Työelämävaatimukset voidaan nähdä ajankohtaiseksi myös osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittämistyössä, jossa työelämärelevanssi on nostettu yhdeksi kehittämisen kulmakivistä. Tutkimuksen avulla saadaan tietoa kohtaavuuden nykytilanteesta ja mahdollisista kehittämiskohteista yliopistotoimijoille sekä tuleville kasvatustieteen maistereille.

Tutkimusongelmana on selvittää, millaisia kvalifikaatiovaatimuksia työnantajilla on kasvatustieteilijöitä kohtaan ja kohtaavatko vaatimukset ja yliopistokoulutuksen tuottamat kompetenssit toisensa työnantajien näkökulmasta. Tutkimusongelmasta johdetut tarkennetut tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia kvalifikaatiovaatimuksia työnantajat asettavat kasvatustieteilijöille?
2. Missä määrin yliopistokoulutuksen tuottamat kompetenssit kohtaavat työelämän vaatimukset työnantajien kokemusten mukaan?

3. Miten työnantajat näkevät asiantuntijuuden syntyvän ja kehittyvän työelämän muutoksessa?

Laadullinen tutkimus voidaan nähdä prosessiksi, jossa tutkimustehtävä, teoreettinen viitekehys, aineiston keruu sekä analyysi kehittyvät ja limittyvät toisiinsa tutkimuksen edetessä. Tutkimusongelmaa ei välttämättä pysty ilmaisemaan täsmällisesti vielä tutkimuksen alussa, vaan se täsmentyy tutkimuksen kuluessa. (Kiviniemi 2010, 70.) Tässä tutkimuksessa tutkimusongelma täsmentyi teoreettisen viitekehysten ja teemahaastattelurungon myötä. Tutkimusongelman hahmottelun myötä tarkentuivat kolme tutkimuskysymystä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla etsitään vastausta siihen, millaisia kvalifikaatiovaatimuksia kasvatustieteilijöille asetetaan ja miten vaatimukset ovat muuttuneet. Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää, kohtaavatko osaamisvaatimukset ja yliopistokoulutus toisensa. Jos kohtaavuusongelmia ilmenee, tarkoituksena on selvittää mistä ne johtuvat ja miten kasvatustieteellistä koulutusta voitaisiin kehittää näkemysten pohjalta. Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla etsitään vastausta siihen, miten työelämän muutos on vaikuttanut asiantuntijuuden syntymiseen ja kehittymiseen.

4.2 *Fenomenografia tutkimusotteena*

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Laadullisen tutkimuksen keskeisenä tutkimisen ominaisuutena on ihminen ja ihmisen maailma, joita yhdessä tarkastellaan merkitysten muodostamana elämismaailmana (Varto 2005, 28). Laadullisessa tutkimuksessa on tarkoitus kuvata ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtää määriteltyä toimintaa tai antaa teoreettisesti korrekti tulkinta määritellylle ilmiölle eikä tutkimuksessa pyritä tilastollisiin yleistyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, sillä tavoitteena oli saada syvempi ymmärrys työelämäosaamisen ilmiöstä työnantajien näkökulmasta. Tutkimuksella pyrittiin saamaan tutkittavien omien kokemusten perusteella jäsennelty näkemys tutkittavasta ilmiöstä.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulee ottaa erityisen tarkastelun kohteeksi esiymmärryksen erittely, tutkimusten lähtökohtaoletusten tarkastelu sekä tutkimuskohteen luonnetta koskevat oletukset ja arvaukset, kuten miten tutkija näkee tutkimuskohteen asettuvan elämismaailman kokonaisuuteen? Esiymmärryksen erittelyllä tarkoitetaan sitä, miten tutkijan on ymmärtänyt tutkimuskohteensa ja sen tematisoinnin ennakkoon. Tutkimuksen lähtökohtaoletusten tarkastelu sisältää muun muassa tutkimuskohteen ontologisen erittelyn ja tutkijan mielenkiintoprofiilin tunnistamisen. (Varto 2005, 52–53.) Esiymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä muodostui osittain teoreettisen katselmuksen ja osittain aiemman tiedon perusteella. Itse kasvatustieteitä opiskelevana, opiskelujen aikana on syntynyt kuva

kasvatustieteellisestä yliopistokoulutuksesta. Ennakkoon oletin tässä tutkimuksessa nousevan vahvasti esiin yleiset työelämätaidot niin työnantajien vaatimuksina kuin yliopistokoulutuksen tuottamina kompetensseina. Työnantajien kvalifikaatiovaatimusten oletin perustuvan osittain yleiselle puheelle työelämän vaatimuksista ja niiden muuttumisesta. Ennakkoon uskoin, että yliopistokoulutuksen nähdään tuottavan osaamista työelämän tarpeisiin melko hyvin. Vaikka laadullisessa tutkimuksessa ei ole kyse ennakkoon määritellyn teorian testaamisesta, tutkimukseen vaikuttavat teoreettiset näkemykset ja tutkijan oma käsitys tutkittavan ilmiön luonteesta (Kiviniemi 2010, 74). Myös Varto (2005, 47) näkee tutkijan ennakko-oletusten syntyvän omasta jäsenytyneisyydestä.

Tutkimusotteena tässä tutkimuksessa käytettiin fenomenografiaa. Fenomenografia (*Phenomenography*) tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai siitä kirjoittamista. Fenomenografian isänä voidaan pitää 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa tutkimuksia tehnyttä Ference Martonia, joka tutki muun muassa opiskelijoiden eri käsityksiä oppimisesta. (Metsämuuronen 2006, 108.) Laadullisen tutkimuksen tavassa fenomenografia nojautuu humanistisen tutkimuksen perinteeseen. Fenomenografiassa tutkijan oma subjektiivisuus sekä aikaisemmat tiedot ja odotukset vaikuttavat tutkimukseen. Tutkijan tulee tiedostaa nämä lähtökohdat ja tietoisesti tunnistaa ja käsitellä ne, sillä ne ovat luotettavuuden kannalta olennainen asia. (Ahonen 1994, 122.) Fenomenografia on ollut kasvatustieteellisessä tutkimuksessa hyvin suosittu tutkimusote kasvatusta, opetusta ja oppimista käsittelevissä tutkimuksissa (Niikko 2003, 7).

Fenomenografiaa voidaan pitää laadullisena tutkimussuuntauksena, jossa kohteena ovat tutkittavien erilaiset käsitykset. Tavoitteena on kuvata, analysoida ja ymmärtää käsitysten erilaisuutta ja niiden keskinäisiä suhteita. (Huusko & Paloniemi 2006, 163.) Fenomenografian tärkein kiinnostuksen kohde on kuvata ne kaikki variaatiot, joilla tutkittavat kokevat ilmiön (Marton & Booth 1997, 121). Myös Ahosen (1994, 117) käsityksen mukaan fenomenografia tarkoittaa käsitysten tutkimista, jossa vertaillaan eri ihmisten käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenografiassa pyritään ilmentämään ilmiön kokemusta ja miten laatuista ne ovat, eli ollaan kiinnostuneita kokemuksen variaatioista. Fenomenografia kuvastaa eri tapoja kokea ilmiö, jossa olemusta ilmaisevat käsityksien kokonaisvariaatiot, kuten analyysivaiheessa eritellyt kategoriat. (Niikko 2003, 20, 23.) Fenomenografia valikoitui tämän tutkimuksen tutkimusotteeksi, sillä tutkimuksen kohteena ovat kohdejoukon käsitykset tutkittavasta ilmiöstä.

Fenomenografian keskeinen oletus on, että ihmiset kokevat, käsittävät ja ymmärtävät asioita eri tavoin ja antavat erilaisia merkityssisältöjä tutkittavalle ilmiölle (Niikko 2003, 27). Tässä tutkimuksessa käsitellään tutkimushenkilöiden kokemusten perusteella syntyneitä käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Käsitykset ilmiöstä vaihtelevat eri henkilöillä, sillä jokainen yksilö on erilainen ja käsittää

asiat omasta kokemuksestaan ja taustastaan käsin. Fenomenografia sopii tutkimukseni tutkimusotteeksi, sillä ilmiöstä nousi monia eri variaatioita käsitellä samaa asiaa. Osittain tulokset erosivat tutkimushenkilöittäin ja osittain eri sektoreittain. Fenomenografia tutkimusotteena tuo ilmi käsitysten erilaisuuden ja niiden käsitteellistämisen tavan. Sen yksi keskeisistä piirteistä on juuri se, että analyysivaiheessa tehtävät luokitukset aineistosta kattavat kaikkien vastausten variaation, ja ne syntyvät tutkimusjoukon ilmaisuista (Järvinen & Järvinen 2004, 84). Pitää kuitenkin muistaa, että tapa jolla tutkimushenkilö kokee ilmiön, ei muodosta ilmiötä itsessään, vaan kuvastaa yhtä näkökulmaa ilmiöstä (Marton & Booth 1997, 124).

Tutkimusta tehdessä voidaan puhua ensimmäisen ja toiseen asteen näkökulmasta. Fenomenografiassa on kyseessä toisen asteen näkökulma, joka painottaa toisten ihmisten ulottavuutta kokea jokin ilmiö. Siinä pyritään kuvaamaan tutkittavan ilmiön merkityssisältöä eli ihmisten erilaista tapaa ilmaista tutkittavaa ilmiötä. Tutkittavien todellisuuden merkitys koetaan omien kokemusta kautta. Toisen asteen näkökulmassa variaatiot ovat olennaisia, sillä ne kuvastavat ihmisten tapojen variaatioita kokea tutkittavaa ilmiötä. Kokemus ja käsite ovat olennaisia käsitteitä fenomenografiassa, sillä kokemus on prosessi, joka pyrkii käsityksiin ja niiden tarkentamiseen. (Niikko 2003, 24–25.) Tutkimuksessa tutkimusjoukon tapa kuvata tutkittavaa ilmiötä rakentui juuri omien kokemusten kautta, joista muodostui analyysivaiheessa erilaisia variaatioita kuvata ilmiötä.

Fenomenografisessa tutkimusotteessa haastattelut ovat yleinen tapa kerätä aineisto. Haastattelun avulla voidaan eritellä haastateltavien eri käsityksiä kuvata ilmiötä ja niiden laadullisia eroja. (Rissanen 2006.) Myös Ahosen (1994, 136) näkemyksessä haastattelua pidetään yleisenä tapana hankkia fenomenografinen aineisto. Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valittiin teemahaastattelu, jonka avulla saatiin kokoon aineisto, joka kuvasti haastateltavien tapaa käsitellä ja kuvata tutkittavaa ilmiötä. Tutkimukseen haastateltiin kuutta työnantajaa, joiden alaisuudessa työskenteli vähintään yksi kasvatustieteilijä. Tutkimusjoukko oli melko pieni, mutta fenomenografinen tutkimus ei voi pienen tutkimushenkilöiden määrän vuoksi tavoitellakaan tilastollista yleistettävyyttä (ks. Ahonen 1994, 152).

4.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä käytettiin haastattelua. Haastattelun etuna voidaan pitää joustavuutta, jolloin haastatteliija pystyy tarkentamaan ja selventämään kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Haastattelua voidaan pitää joustavana menetelmänä myös sen vuoksi, että se sopii moniin eri tutkimuksiin (Hirsjärvi & Hurme 2011, 34). Fenomenografisessa tutkimusotteessa

haastattelut ovat yleinen tapa kerätä aineisto. Haastattelun avulla analyysissä nostetaan esille haastateltavien eri käsityksiä ja laadullisia eroja tutkittavasta ilmiöstä. (Rissanen 2006.) Haastattelutilanteissa voidaan suunnata tiedonhankintaa oikeaan suuntaan ja perustelun pyytämisen avulla syventää vastauksia. Haastattelussa on kuitenkin myös haittapuolia, sillä se vie aikaa, vaatii taitoa ja voi aiheuttaa tutkijalle kustannuksia. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 34–35.)

Tässä tutkimuksessa haastattelumenetelmäksi valittiin puolistrukturoitu teemahaastattelu. Teemahaastattelulle on tyypillistä, että tutkija on ennalta määritellyt teema-alueet, jotka käydään haastattelussa läpi. Vuorovaikutteisessa haastattelussa tutkija käy läpi haastateltavan kanssa tutkimuksen aihepiiriin liittyvät asiat. (Eskola & Vastamäki 2010, 26–28.) Olin määritellyt ennalta kolme eri teema-aluetta ja niiden alle tarkentavia kysymyksiä. Haastattelussa on tarkoitus saada mahdollisimman paljon tietoa tutkimusaiheesta, jolloin on perusteltua antaa haastattelukysymykset haastateltaville etukäteen tutustumista varten (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Aiheen vuoksi koin, että haastateltavien olisi hyvä saada etukäteen hieman tietoa haastattelun tarkemmista teemoista, joten lähetin muutama päivä ennen sovittua haastattelua teema-alueista tietoa haastateltaville. Teemahaastattelu toteutettiin haastateltavien työpaikoilla joko neuvotteluhuoneissa tai omissa työhuoneissa. Ehdotin haastattelupaikaksi jokaisen työpaikkaa, sillä haastattelutilanne tulisi kokea mukavaksi ja turvalliseksi (ks. Eskola & Vastamäki 2010, 29). Tämän tutkimuksen haastattelut pidettiin Pirkanmaan ja Uudenmaan alueella. Tutkimuksen tavoitteena oli saada erityyppisiä organisaatioita kohdejoukoksi, ja se mahdollistui laajentamalla haastattelualueita.

Haastattelussa käytettävien teemojen tulisi pohjautua tutkimuksen viitekehykseen, ja ne voidaan johdattaa teoriasta, jolloin teoreettinen käsite muutetaan teemahaastattelussa haastatteluteemoiksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Perehdyin ennen teemahaastattelua laajasti kirjallisuuteen ja käytettäviin teoreettisiin käsitteisiin. Pidin koko ajan mielessä tutkimuskysymyksiä, ja niiden perusteella muodostin kolme eri teemaa, joiden alle muodostin tarkentavia kysymyksiä. Koin teemahaastattelun sopivaksi haastattelumuodoksi, koska tutkimuskysymyksien perusteella aiheesta nousi esiin kolme erillistä käsitettä ja teemaa. Myös Eskola ja Vastamäki (2010, 35) muistuttavat, että teema-alueita muodostaessa tulee pitää mielessä tutkimusongelma, johon tutkimuksessa haetaan vastausta. Teema-alueet olivat seuraavat: työelämän kvalifikaatiovaatimukset, yliopistokoulutuksen tuottamat kompetenssit ja asiantuntijuus (liite 1). Nämä käsitteet olivat pääkäsitteitä myös teoriaosuudessa.

Teemahaastattelun alussa haastateltavilta varmistettiin käsitteiden ymmärtäminen. Haastattelussa käytetyt käsitteet selvitettiin enakkoon myös siinä vaiheessa, kun teema-alueista annettiin lisätietoa. Käsitteet olivat kaikille tuttuja eikä ymmärtämisessä ilmennyt ongelmia. Ennen jokaista haastattelua

painotin, että haluan saada tutkimuksessa tietoa teemoista haastateltavien omien kokemusten perusteella.

Haastattelutilanteessa varmistin jokaisen teema-alueen jälkeen, oliko alueista ilmennyt jotain muuta kysymysten ulkopuolelta, sillä teemahaastatteluissa teema-alueiden järjestys ja laajuus voivat vaihdella (ks. Eskola & Vastamäki 2010, 28). Joissakin tilanteissa teemat eivät edenneet järjestyksessä, vaan haastateltavan puheessa saatettiin hypätä eri teemaan tai myöhemmin tarkoitettuun kysymyseen. Teemahaastattelulle on kuitenkin tyypillistä, että haastateltavat aloittavat puheen jostakin myöhemmäksi ajatellusta teemasta. Tällaisessa tilanteessa haastattelijan tulee mukautua tilanteeseen, mutta muistaa viedä loppuun keskustelu alun perin aloitetusta teemasta (Hirsjärvi & Hurme 2011, 104). Esitin haastateltaville myös lisäkysymyksiä, mikäli heidän puheestaan ilmeni jotain kiinnostavaa liittyen teemoihin. Kokonaisuudessaan teemahaastattelu antoi haastateltaville mahdollisuuden puhua teemoista laajemmin ja syvällisemmin omien kokemusten perusteella.

4.4 Aineiston keruu ja aineisto

Tutkimusaineisto kerättiin haastatteluilla helmi-maaliskuussa 2016. Tavoitteena oli saada haastateltavia mahdollisimman erityyppisistä organisaatioista, sillä kasvatustieteen maisterit työllistyvät erityyppisiin työtehtäviin työelämän eri sektoreille. Aloin lähestyä sähköpostitse organisaatioita tammi-kuussa 2016. Sähköpostiviestissä kerroin tutkimuksen aiheesta ja tarkoituksesta sekä haastattelua koskevista rajoitteista. Etsin haastateltavaksi esimiehiä, joiden alaisuudessa työskenteli vähintään yksi kasvatustieteestä valmistunut henkilö. Sähköpostiviestissä oli määritelty, että vähintään yhden kasvatustieteilijän tulisi olla valmistunut viimeisen neljän vuoden aikana, jotta yliopistokoulutusta koskevaan osioon olisi helpompi vastata. Käytännössä tämä ei kuitenkaan ihan toteutunut, sillä kahdessa organisaatiossa työskentelevän kasvatustieteilijän valmistumisaika oli hieman yli neljä vuotta. En kuitenkaan kokenut tämän vaikuttavan negatiivisesti yliopistokoulutusta koskevan teemakokonaisuuden vastaamiseen. Haastattelua varten haettiin tarvittaessa tutkimuslupa, ja jokainen haastateltava allekirjoitti haastatteluosuutuksen (liite 2).

Keräsin yhteensä kuusi haastattelua erityyppisistä organisaatioista Pirkanmaan ja Uudenmaan alueelta. Lähestyin huomattavasti useampaa organisaatiota, mutta aikataulujen tai väärän kohderyhmän vuoksi haastattelusta kieltäydyttiin. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksen ei ole tilastollinen yleistäminen, joten tarkoituksena on löytää henkilöt, jotka tietävät paljon tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Tähän tutkimukseen valitsin tutkittavaksi henkilöitä, joilla on kokemusta kasvatustieteilijöiden (muu kuin opettajan-/varhaiskoulutus) esimiehenä toimimisesta. Tutkimuksen otos

on melko pieni, mutta se on monipuolinen ja harkinnanvarainen, sillä haastateltavia on erityyppisistä organisaatioista ja eri työelämän sektoreilta. Koin kuusi haastattelua riittävänä, sillä laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole yleistäminen. Haastattelut kertovat valittujen työnantajien omista kokemuksista tutkittavasta ilmiöstä. Työnantajat jäsentävät ilmiötä eri tavalla, omista lähtökohdistaan, taustoistaan ja näkemyksistään käsin.

Koska yleisestä kasvatustieteestä valmistuneiden työnkuvat ja työnantajatahot ovat hyvin laajat ja moninaiset, valitsin tutkimukseen henkilöitä niin julkiselta, yksityiseltä kuin kolmannelta sektorilta. Halusin kerätä aineistoa eri sektoreilta näkökulmien moninaisuuden vuoksi. Tutkimus ei kuitenkaan ole vertaileva tutkimus, vaan tuon analyysissä esille eri sektoreiden eroja ja yhtäläisyyksiä, mikäli niitä on havaittavissa, ja ne tuovat lisäarvoa kategorian sisällöstä. Julkiselta puolelta mukana tutkimuksessa oli kaksi erityyppistä koulutusorganisaatiota. Toinen organisaatio toimii vapaan sivistystyön kentällä ja toinen toisen asteen koulutuksen kentällä. Yksityiseltä sektorilta mukana tutkimuksessa olivat rekrytointiyritys ja valmennustalo. Järjestö- ja yhdistystoiminta sektorilta tutkimukseen osallistui kaksi koulutusorganisaatiota, joista molemmat toimivat vapaan sivistystyön kentällä. Organisaatioissa työskentelevät kasvatustieteilijät toimivat erityyppisissä tehtävissä. Alla olevassa taulukossa (taulukko 1) olen esitellyt tarkemmin organisaatiot, analyysissä käytettävät tunnuksset, haastattelujen kestot, organisaatioissa työskentelevien kasvatustieteilijöiden määrät sekä tehtävänimikkeet. Vaikka koulutusorganisaatiot olivat erityyppisiä, nimitän heitä kaikkia yleisnimellä koulutusorganisaatio. Tunnuksissa olen erottanut sektorit eri lyhenteillä (JÄ,JU,Y). Esimiesten lähialaisuudessa työskentelevien kasvatustieteilijöiden tehtävänimikkeitä olen tarvittaessa hieman anonymisoinut.

TAULUKKO 1. Haastatteluiden perustiedot yhteenvetona

Haastateltava organisaatio	Työnantajasektori	Tunnus	Haastattelun kesto / litteroitu sivumäärä	Kasvatustieteilijöiden määrä (lähialaiset)	Kasvatustieteilijöiden tehtävänimike
Koulutusorganisaatio vapaa sivistystyö	Järjestö- ja yhdistystoiminta	KoJÄ1	30:51 / 6	2	Projektipäällikkö Koulutuskoordinaattori
Koulutusorganisaatio vapaa sivistystyö	Järjestö- ja yhdistystoiminta	KoJÄ2	39:27 / 8	3	Koulutuspäällikkö
Koulutusorganisaatio vapaa sivistystyö	Julkinen	KoJU3	44:00 / 9	3	Suunnittelijaopettaja Koulutussuunnittelija
Koulutusorganisaatio	Julkinen	KoJU4	39:47 / 7	1	Johtaja
Valmennustalo	Yksityinen	VaY	28:15 / 7	8	Kouluttaja Työnohjaaja
Rekrytointiyritys	Yksityinen	ReY	45:34 / 9	1	Rekrytointipäällikkö

Tallensin jokaisen haastattelun nauhurilla, kuten haastattelun luonteeseen kuuluu (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011,92). Haastattelun jälkeen litteroin jokaisen haastattelun sanatarkasti. Täytesanoja tai vahingossa toistettuja sanoja jätin osittain litteroimatta, sillä en kokenut niiden vaikuttavan analysointivaiheessa. Jos haastateltava piti selvän tauon ja jäi miettimään asiaa, merkitsin sen litteroinnissa. Litteroinnin tarkkuudesta ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita, koska tarkkuus riippuu tutkimuksen luonteesta (Hirsjärvi & Hurme 2011, 139).

4.5 Analyysimenetelmä ja analyysin vaiheet

Laadullisen aineiston käsittelyssä on monia eri vaiheita, joissa eritellään, luokitellaan ja yritetään kuvata kokonaiskuvaa ja esittää ilmiö uudessa perspektiivissä (Hirsjärvi & Hurme 2011, 143). Laadullisen aineiston analyysiin on olemassa erilaisia menetelmiä ja tapoja käsitellä systemaattisesti kerättyä aineistoa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Aineiston analyysissä voidaan käyttää joko

aineistolähtöistä tai teorialähtöistä lähestymistapaa. Fenomenografisessa tutkimuksessa lähestymistapa on aineistolähtöinen, sillä tulkinta syntyy vuorovaikutteisesti aineiston kanssa ja kategorisoinnin pohjana toimii aineisto (Huusko & Paloniemi 2006, 166).

Analyysivaiheessa fenomenografinen analyysi etenee kolmeen tai neljään vaiheeseen (ks. Ahonen 1994; Niikko 2003). Tässä tutkimuksessa analyysi eteni kolmeen vaiheeseen. Analyysin tarkoituksena on löytää eroja, jotka selventävät käsitysten erojen suhdetta tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineiston luetaan huolellisesti läpi moneen kertaan ja etsitään merkityksellisiä ilmauksia. Ilmausten etsinnässä analyysiyksiköksi voidaan valita sana, lause, kappale tai laajempi kokonaisuus. (Niikko 2003, 33.) Huusko ja Paloniemi (2006, 167) käyttävät etsittävistä analyysikohteista nimitystä merkitysyksikkö, joita etsiessä tulkinnan tulee kohdistua ajatuksellisiin kokonaisuuksiin yksittäisten lauseiden sijaan. Myös Ahonen (1994, 143) näkee, että vain ajatuksellisesta kokonaisuuden ilmaisusta voi tulkita merkityksen perustellusti. Luin ensin litterointimateriaalin läpi moneen kertaan ja pidin koko ajan mielessäni tutkimuskysymyksiä, joihin tutkimuksella haetaan vastauksia. Tämän avulla varmistin, että huomio kiinnittyi tutkimuksen kannalta oleellisiin ilmauksiin. Tutkimuksen tutkimusmenetelmänä käytin teemahaastattelua, joiden pohjalta olin muodostunut kolme eri teemaa; työelämän kvalifikaatiovaatimukset, yliopistokoulutuksen tuottamat kompetenssit ja asiantuntijuus. Käydessäni läpi litterointimateriaalia, siirsin tarvittaessa ilmaisuja teemojen välillä oikean teeman alle. Luin kunkin haastattelun litterointimateriaalin läpi tarkasti. Litterointimateriaalista syntyi yhteensä 131 ilmaisua, jotka kuvastivat haastateltavien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Ilmaukset koostuivat pääosin useammasta lauseesta, jotta haastateltavien ajatusyhteydet pääsivät laajemmin esiin. Tässä vaiheessa merkitsin ilmauksien perään myös haastateltavien tunnistetiedot tulkinnan myöhempää vaihetta ajatellen. Tässä tutkimuksessa aineisto oli hankittu teemahaastattelulla, jolloin käsittelin teemoja kokonaisuutena, edeten teemasta toiseen. Myös Ahonen (1994) näkee asian niin, että mikäli aineisto on hankittu teemahaastattelua käyttämällä, yksi teema näyttää usein muodostavan luonnollisen kokonaisuuden, ja usein ne pysyvätkin tutkimuksen tulkintayksikköinä. (Ahonen 1994, 143.) Näin kokonaisuus pysyi jäsennehtynä, ja sitä oli helpompi ymmärtää ja tulkita.

Analyysin toisessa vaiheessa löydettyjä ilmauksia aletaan etsiä, lajitella ja ryhmitellä ryhmiksi tai teemoiksi. Tässä vaiheessa analyysin fokuksena on etsiä samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia, mutta myös harvinaisempia rajatapauksia. Esioletukset tulee muistaa sulkeistaa pois niin hyvin kuin mahdollista. (Niikko 2003, 34–35.) Tässä vaiheessa aloin ryhmitellä samanlaisia ja erilaisia tutkimuksen kannalta merkityksellisiä ilmaisuja keskenään, pitäen koko ajan mielessäni tutkimuskysymyksiä.

Muodostin teemoja haastateltavien ilmauksia tarkastelemalla ja erottelemalla. Esimerkiksi ensimmäisestä haastatteluteemasta, työelämän kvalifikaatiovaatimukset, erotin kaksi teemaa: 1) kasvatustieteilijöiden työnantajat kvalifikaatiovaatimusten määrittelijöinä ja 2) työnantajien asettamat vaatimukset työntekijöille rekrytointitilanteessa (taulukko 2).

Analyysin kolmannessa vaiheessa muodostetaan kategorioita, jolloin kategoriat käännetään teemoiksi. Kategorioiden tulisi olla selkeässä suhteessa toisiin ja tutkittavaan ilmiöön. Kunkin kategorian tulisi kertoa jotakin erilaista, tietyistä tavasta kokea ilmiö. Kategorioista voidaan muodostaa vielä alatason kategorioiden joukko ja päättää analyysi siihen. Jos kuitenkin analyysiä jatketaan, neljännessä vaiheessa kategoriat yhdistetään teoreettisista lähtökohdista kuvauskategorioiksi. Kuvauskategorioita voidaan kutsua tutkimuksen päätuloksiksi. (Niikko 2003, 35–36.) Kategorioiden kehittäminen on yksi keskeisimmistä vaiheista fenomenografisessa analyysissä. Etenin analyysissä vaiheeseen kolme asti. Teemojen muodostamisen jälkeen erottelin teemojen sisällä yhtäläisyyksiä ja eroja käyttämällä eri värejä, ja tiivistämällä ilmauksia merkitysyksiköiksi eli käsityksiksi. Ryhmittelin löytämäni ilmaukset käsitysotsikoiden alle ja aloin muodostaa teemojen alle niitä kuvaavia kategorioita. Merkitsin tässä vaiheessa myös sen, kuinka moni haastateltava oli tuonut asian ilmi. Kategoriat kuvaavat erilaisia tapoja käsitellä ilmiötä, joten tämän jälkeen muodostin ilmauksien ja käsitysotsikoiden perusteella kategorioista eri variaatioita. Variaatioita muodostaessa otin huomioon myös yksittäistapaukset. Koska tutkimusjoukkoni koostui eri sektoreista, oli mielestäni relevanttia kuvata variaatioiden perään, mistä organisaatiosta ja sektorilta tulokset oli saatu. Tämä vaihe helpotti myöhempää tulkintaa sekä antoi kuvan myös siitä, löytyikö sektoreittain samankaltaisuuksia tai eroja. Ahonen (1994, 127) muistuttaa, että joskus kategoriataukea tukee vain yksi ilmaisu, joskus monta. Oleellista ei ole ilmaisujen määrä vaan laadullinen erilaisuus. Oleellisena asiana fenomenografisessa tutkimuksessa ei siis ole selvittää kuinka yleinen käsitys tietyssä kategoriassa on, vaan jokainen tapa kuvata ilmiötä tulee ottaa huomioon.

Kategorisoinnissa voidaan erottaa kolme eri tasoa; horisontaalinen, vertikaalinen ja hierarkkinen. Horisontaalisessa kategorisoinnissa eri kategoriat ovat tasa-arvoisia keskenään, eikä niiden välillä erotella paremmuutta. Vertikaalisessa tavassa kategoriat asetellaan keskenään järjestykseen esimerkiksi ajallisen järjestyksen perusteella. Hierarkkisessa tavassa käsitykset erotellaan eri kehitysasteille. (Uljens 1989, 46–51.) Tässä tutkimuksessa kategoriat ovat tasa-arvoisessa, horisontaalisessa suhteessa toisiinsa. Alla olevassa taulukossa on esimerkki teemasta, sen kategorioista ja kategorian variaatioista. Tutkimuksen lopussa (liite 3) on nähtävillä tutkimuksen tuloksista muodostettu analyysitaulukko.

TAULUKKO 2. Esimerkki analyysitaulukosta

Teema	Kategoria	Kategorian variaatiot
1. Kasvatustieteilijöiden työnantajat työelämän kvalifikaatiovaatimusten määrittelijöinä	1.1 Kasvatustieteilijöiltä edellytettävät yleiset ja alakohtaiset kvalifikaatiot	<p>-Yleiskvalifikaatiot kasvatustieteilijän kvalifikaatiovaatimusten perustana (KoJÄ2, KoJU3, ReY)</p> <p>-Koulutusjärjestelmän ja oppimisprosessin tuntemus kasvatustieteilijän vaatimuksena (KoJÄ2, KoJU3, KoJU4)</p> <p>-Akateemiset opinnot vaatimusten keskiössä (ReY, VaY)</p> <p>-Työyhteisö- ja tiimityötaitojen tärkeys (KoJU3)</p> <p>-Henkilökohtaiset ominaisuudet avainasemassa (VaY)</p>
	1.2 Työelämän laajempi hallinta työntekijän vaatimuksena	<p>-Työelämän kokonaisvaltainen ymmärrys (KoJÄ1, KoJÄ2)</p> <p>-Kustannustietoisuuden ja liiketoimintaymmärryksen vaatimus (KoJU3, ReY)</p> <p>-Laadukkuus työnteon keskiössä (KoJU3)</p>
	1.3 Työelämän muutoksen vaikutukset kvalifikaatiovaatimukseen	<p>-Markkinointi- ja viestintäosaaminen vaatimusten keskiössä (KoJÄ1, KoJÄ2)</p> <p>-Muutokseen sopeutuminen ja tulevaisuusorientaatio työntekijän vaatimuksena (KoJÄ1, KoJÄ2, KoJU3)</p> <p>-Kansainvälistyminen ja kulttuurien tuntemus tärkeä osa tulevaisuutta (KoJU3, ReY, VaY)</p> <p>-Tulevaisuuden työn tekemisen tavat muutoksessa (KoJU3, ReY, KoJU4)</p> <p>-Kustannustietoisuus ja tuloksellisuuden mittaaminen muutoksen tuomina osa-alueina (KoJÄ1)</p> <p>-Muutos osaamisperustaisuuteen näkyy työelämässä (KoJU4)</p> <p>-Työelämän muutos ei ole vaikuttanut kvalifikaatiovaatimukseen (VaY)</p>

Yhteenvedona analyysin vaiheet aineiston litteroinnin jälkeen olivat seuraavat:

1. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa jaottelin litterointimateriaalista tarvittaessa teemoja oikeiden haastatteluteemojen alle. Teemahaastattelussa muodostui kolme erillistä teemaa: työelämän kvalifikaatiovaatimukset, yliopistokoulutuksen tuottamat kompetenssit ja asiantuntijuus. Litterointimateriaalista syntyi 131 ilmaisu, jotka koostuivat pääosin useammasta lauseesta, jotta haastateltavien ajatuskokonaisuudet pysyivät koossa. Etenin analyysivaiheessa teemoittain, sillä teemahaastattelussa muodostuneet teemat muodostivat luonnollisen kokonaisuuden myös analyysivaiheessa.
2. Analyysin toisessa vaiheessa ryhmittelin samankaltaisia ja erilaisia ilmauksia keskenään, pitäen koko ajan mielessä tutkimuskysymyksiä. Muodostin eri teemoja tarkastelemalla ja erottelemalla haastateltavien ilmauksia. Haastatteluteemojen alle muodostui eri teemoja, kuten kasvatustieteilijöiden työnantajat kvalifikaatiovaatimusten määrittelijöinä ja työnantajien asettamat vaatimukset työntekijöille rekrytointitilanteessa.
3. Analyysin viimeisessä vaiheessa aloin hahmotella teemojen alle yhtäläisyyksiä ja erilaisuuksia tiivistämällä ilmauksia käsityksiksi. Ryhmittelin löytämäni ilmaukset käsitysotsikoiden alle, ja aloin muodostaa teemojen alle kategorioita, jotka kuvastivat käsiteltävää teemaa. Tämän jälkeen muodostin kategorioiden alle tapoja käsitellä kategoriaa eli niiden variaatioita. Kategorian variaatiot muodostin ilmauksien ja käsitysotsikoiden avulla, ja tässä vaiheessa otin huomioon myös yksittäistapaukset, kuten fenomenografiseen analyysiin kuuluu. Koska tutkimukseen osallistui työnantajia eri sektoreilta, merkitsin aina variaatioihin mistä organisaatiosta tulos oli saatu.

Seuraavaksi esittelen tutkimustulokset, jotka olen jaotellut teemoittain eri otsikoiden alle. Teemojen alle olen merkinnyt alaotsikot kategorioiden perusteella, jotta tutkimustuloksia on helpompi seurata.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymyksiin esittelemällä aineiston analyysin tulokset. Alaluvut sisältävät tutkimustulokset teemoittain. Ensin vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni: millaisia kvalifikaatiovaatimuksia työnantajat asettavat kasvatustieteilijöille? Käsittelen tutkimuskysymyksen tulokset alaluvuissa 5.1 ja 5.2. Tämän jälkeen vastaan alaluvuissa 5.3 ja 5.4 toiseen tutkimuskysymykseeni: missä määrin yliopistokoulutuksen tuottamat kompetenssit kohtaavat työelämän vaatimukset työnantajien kokemusten mukaan? Lopuksi esittelen alaluvussa 5.5 viimeisen tutkimuskysymyksen tulokset: miten työnantajat näkevät asiantuntijuuden syntyvän ja kehittyvän työelämän muutoksessa? Teemojen sisällä olen jaotellut tulokset kategorioittain, jotta lukijan on helpompi seurata tulosten esittelyä.

5.1 Kasvatustieteilijöiden työnantajat työelämän kvalifikaatiovaatimusten määrittelijöinä

Ensimmäinen tutkimuskysymys etsi vastausta siihen, millaisia kvalifikaatiovaatimuksia työnantajat asettavat kasvatustieteilijöille. Ensimmäistä teemaa eli kasvatustieteilijöiden työnantajien näkemystä työelämän kvalifikaatiovaatimuksista kuvasti kolme kategoriata: kasvatustieteilijöiltä edellytettävät yleiset ja alakohtaiset kvalifikaatiot, työelämän laajempi hallinta työntekijän vaatimuksena sekä työelämän muutoksen vaikutukset kvalifikaatiovaatimukseen. Tässä tutkimuksessa kaikki teemojen alle muodostuneet kategoriat ovat tasa-arvoisessa suhteessa toisiinsa (ks. Uljens 1986, 46). Kategorioitten sisälle muodostui erilaisia variaatioita käsitellä kyseistä ilmiötä. Kokonaisuudessaan työnantajien näkemykset kuvastavat kvalifikaatiovaatimusten laajuutta ja moninaisuutta työnantajien näkökulmasta tarkasteltuna.

Kasvatustieteilijöiltä edellytettävät yleiset ja alakohtaiset kvalifikaatiot

Tämän teeman ensimmäisessä kategoriassa tarkastellaan yleisten ja alakohtaisten kvalifikaatioiden vaatimuksia. Kasvatustieteilijöiltä edellytettävät yleiskvalifikaatiot ovat tärkeässä asemassa työnantajien vaatimuksissa. Työnantajien näkemyksissä korostuivat erityisesti vuorovaikutus- ja viestintätaidot, organisointi- ja suunnittelutaidot sekä kriittinen lukutaito ja analyttisyys. Työntekijän tulee

kyetä viestimään selkeästi sekä suullisesti että kirjallisesti. Rekrytointiyrityksessä ihmisten arvioiminen ja analysoiminen ovat erittäin tärkeässä asemassa, jotta organisaatioihin pystytään välittämään oikeanlaista työvoimaa. Vuorovaikutustaidot nähtiin erityisen tärkeänä kasvatustieteilijöiden työssä, jossa ollaan tekemisissä ihmisten kanssa. Työntekijän tulee hallita myös työelämän pelisäännöt ja osata toimia osana tiimiä ja työyhteisöä.

Tärkeitä kvalifikaatiovaatimuksia on kohtuu hyvät viestintä- ja vuorovaikutustaidot, tarkoittaa sekä kirjallista että suullista viestintää. Pitää pystyä sujuvasti viestimään ja ilmaisemaan, kirjoittamaan raportteja ja muistioita ja kokoamaan erilaista tietoa. (KoJÄ2)

Ja sit toki myöskin erittäin tärkeänä vaatimuksena nykyään korostuu ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot, koska se on tällaisessa ihmistyössä ihan olennaista, muuten ei oikeastaan pärjää. (KoJU3)

Alakohtaisten kvalifikaatioiden osalta kasvatustieteilijän tulisi omata koulutusjärjestelmän ja oppimisprosessin sekä pedagogiikan tuntemusta. Erityisesti vapaan sivistystyön kentällä suomalaisen oppilaitoskentän ja koulutusjärjestelmän tunteminen on oleellista. Myös oppimisprosessin tunteminen on tärkeää, jotta vapaan sivistystyön toimijat pystyvät huomiomaan eri-ikäisten tarpeet sekä kykenevät järjestämään toimintaa eri-ikäisille ihmisille.

Eli meidän kokemus ja näkemys on se, että tällä alalla on ehdottomasti hyötyä ja suhteessa näihin kvalifikaatioihin niin on hyvä, että on koulutusjärjestelmän tuntemusta, suomalaisen koulutusjärjestelmän tuntemusta. Perustietoa eri-ikäisten ihmisten oppimisesta ja kaikesta mitä siihen liittyy. (KoJÄ2)

Työnantajat pitivät ehdottomana vaatimuksena myös akateemisten opintojen suorittamista. Kaikissa haastatteluissa tämä ei tullut ilmi, sillä sitä pidettiin todennäköisesti itsestään selvänä asiana. Joissakin haastatteluissa tämä korostui, sillä vaatimus tuli vahvasti organisaation sisältä tai kilpailutuksen mukana.

Yhdessä organisaatiossa ei tullut esiin työntekijöiltä vaadittavia erityisiä yleisiä tai alakohtaisia kvalifikaatioita, vaan työnantajan puheessa korostui vahvasti taitojen sijaan työntekijän henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten myönteinen asenne ja osallistuvuus. Henkilökohtaisten ominaisuuksien kautta työntekijä voi innostaa ja herättää motivaatiota toisissa ihmisissä.

Ja sitten sanotaan, että enemmänkin ihminen on se, persoona on se ratkaiseva tekijä. - - Mutta se semmonen, että on myönteinen elämään ja yleisesti tähän maailmankatsomukseen, että pystyy toimimaan ja jakamaan sitä hyvää omaa fiilistä sitten toisille. (VaY)

Kasvatustieteilijältä edellytetään työelämässä sekä yleisiä että alakohtaisia kvalifikaatioita. Haastattelujen perusteella työnantajat toivat enemmän esiin yleisten työelämätaitojen vaatimuksia, ja niitä painotettiin jokaisella sektorilla. Erityisiä alakohtaisia kvalifikaatioita tuotiin esiin lähinnä vapaan

sivistystyön organisaatioissa, joissa oppimisprosessin ja koulutusjärjestelmän tunteminen on tärkeämpää. Tämän perusteella alakohtaisten kvalifikaatioiden vaatimus riippuu organisaatiosta tai kasvatustieteilijän tehtävänkuvasta. Yleisten työelämätaitojen vaatimus on läsnä joka organisaatiossa, ja niiden hallitseminen voidaan nähdä olevan tärkeämpää verrattuna alakohtaisiin kvalifikaatioihin.

Työelämän laajempi hallinta työntekijän vaatimuksena

Työntekijän tulee nähdä työelämä laajana kokonaisuutena ja käsittää toiminnan eri ulottuvuudet, mistä syntyikin tämän teeman toinen kategoria. Haastatteluissa nousi esiin, että työelämässä toimiessa kasvatustieteilijän tulee ymmärtää kokonaisuuksia ja hahmottaa erilaisia näkökulmia. Työelämässä toimiessa on tärkeää tunnistaa eri työnantajasektoreiden erot ja työelämän vaatimukset.

Kyllä hirmu tärkeätä on, että kenen tahansa työntekijän, myös sen joka tulee sieltä kasvatustieteen suunnalta niin kokonaisuuksien ymmärtäminen. Täytyy niinkun ymmärtää se, että mitä tää työelämä on ja toiminta ja missä me ollaan. Täytyy ymmärtää, että on se julkinen sektori, julkisen sektorin tehtävät, on yksityinen sektori ja on sitten kolmas sektori. (KoJÄ1)

Työelämän laajempi hallinta pitää sisällään myös kustannustietoisuuden ja liiketoimintaymmärryksen. Erityisen tärkeää kustannustietoisuus on nykyään vapaan sivistystyön kentällä, jossa julkisen rahoituksen asettamat talouspaineet ovat yhä vahvemmin esillä. Liiketoimintaymmärryksen tärkeyttä osana kasvatustieteilijän kvalifikaatioita painotettiin erityisesti rekrytointiyrityksessä.

Työelämän muutoksen vaikutukset kvalifikaatiovaatimuksiin

Kasvatustieteilijöiden työnantajat työelämän kvalifikaatioiden määrittelijöinä -teeman kolmannessa kategoriassa tarkastellaan työelämän muutoksen uudistamia osaamisvaatimuksia. Työelämän muutos on tuonut mukanaan uudenlaisia vaatimuksia, ja osa vaatimuksista on korostunut entisestään. Vapaan sivistystyön kentällä markkinointi- ja viestintäosaaminen nähtiin nykypäivänä ja tulevaisuudessa tärkeiksi osa-alueiksi. Lisäksi sosiaalisen median hallinta on nykyään yhä tärkeämpää. Työelämän muutoksen ja uudistumisen myötä työntekijältä vaaditaan myös muutoksiin sopeutumista ja tulevaisuusorientaatiota. Työtehtävät muuttuvat ja pirstaloituvat, jolloin työntekijältä vaaditaan mukautumista ja sopeutumista uusiin tilanteisiin. Tulevaisuusorientaatiolla viitattiin myös kehittämiskykyyn ja -haluun, sillä työelämässä tulee pysyä muutosten mukana. Erityisesti tulevaisuusorientaatio ja kehittämiskyky tulivat esille vapaan sivistystyön kentällä.

- -sitten on sellainen proaktiivisuus eli tulevaisuuteen suuntaaminen. Etunojaa tulevaisuuteen, ja sitä tulevaisuutta pitää tehdä itse. Täytyy olla sellainen kehittämisen halu ja kehitysorientaatio siinä työssä, ja puskea kohti tuntematonta. (KoJÄ1)

Mutta sitten myöskin kyky katsoa tulevaisuuteen ja sellainen tulevaisuusorientaatio ja muutosvalmius siihen, että systeemejä on jollakin aikataululla muutettava. Meidän on kehitettävä uutta ja koitettava pysyä perässä tässä koko yhteiskunnan muutoksessa, että kyllä sellasta kehittämistähtoa ja –kykyä niin kyllä se tulee korostumaan entistä enemmän, ja se näkyy jo. (KoJÄ2)

Tulevaisuudessa Suomi tulee kansainvälistymään yhä nopeammin ja tiimeissä tulee työskentelemään yhä enemmän eri kulttuuritaustaisia henkilöitä. Vapaan sivistystyön työnantaja näki eri kulttuurien tuntemisen pikemminkin etuna kuin vaatimuksena, joka saattaa viitata siihen, että eri kulttuuritaustan omaavia henkilöitä ei ole vielä laajemmin osana työyhteisöjä haastatelluissa organisaatioissa. Myös maahanmuuttajien laajempi kotouttamisprosessi tuo uusia haasteita työyhteisöön.

Jos mä aattelen X niin esimerkiksi just se maahanmuuttajat isona ryhmänä. Millä tavalla heidän kotouttamisprosessi ja sitten vastaanottokeskuksista kun lähetään siirtymään ja tulee kotoprosessit kokonaisuudessaan, niin siihen varmasti tarvitaan sitä, että saadaan hommat toimimaan koko valtakunnassa. (VaY)

Tulevaisuuden työntekeksen tavat ovat muutoksessa, ja rekrytointiyrityksessä erityisesti projektiluontoisuus nähtiin tulevaisuuden työnteon yhtenä muotona. Haastateltu totesi, että tulevaisuudessa projektiluontoisuus tulee olemaan yleisempää kuin nykyään. Lisäksi sama haastateltava näki, että tulevaisuudessa voidaan olla samaan aikaan työsuhteessa moneen eri organisaatioon. Tämä voidaan linkittää projektiluontoisen työnteon kasvuun, mikä luo mahdollisuuden työskennellä eri organisaatioissa samaan aikaan.

Siis mä nään tulevan työelämän sillä tavalla, että Suomessa menee enemmän semmoiseen projektiluonteisempaan suuntaan. - Että paljon enemmän ruvetaan tekemään projektiluonteisesti hommia. Mä uskon siihen, että suurin muutos on ehkä se, että ihminen saattaa olla työsuhteessa esimerkiksi kahteen, kolmeen eri organisaatioon. (ReY)

Työnteon ohessa tulee luoda ja toimia tiiviisti eri verkostoissa. Verkostoissa toimimisen nähtiin lisääntyvän tulevaisuudessa. Vapaan sivistystyön kentällä nähtiin, että tulevaisuudessa koulutusta tullaan järjestämään yhteistyössä muiden oppilaitosten, järjestöjen ja yritysten kanssa, jolloin verkostoitumiskykyä voidaan pitää oleellisena vaatimuksena. Myös didaktiikan kehityksen nopeus luo uusia vaatimuksia ja mahdollistaa uusia toteutustapoja tulevaisuudessa. Kehitys voidaan nähdä kokonaisuudessaan uusien mahdollisuuksien luoja.

Didaktiikka kehittyi huomattavasti nopeammin kuin aikaisemmin sen takia, koska toisaalta ympäröivä työelämä kehittyi, joka asettaa sitten uusia vaatimuksia. Sit taas vaatimukset toteuttaa sit opetusta tai koulutusta tai niinku pätevöittää sinne työelämään niin kehitys on mahdollistanut uusia toteutustapoja. (KoJU4)

Muutoksen myötä kustannustietoisuus ja tuloksellisuuden mittaaminen ovat yhä tärkeämmässä asemassa vapaan sivistystyön kentällä. Julkisen rahan vähenemisen ja kilpailun kiristymisen myötä työntekijöiltä vaaditaan kustannustietoisuutta ja panos-tuotos -ajattelua. Tämä heijastaa tuloksellisuuden mittaamista ja tietämystä mittaustavoista. Työnteossa tulee ottaa huomioon myös laadukkuus, jota asiakkaat arvostavat ja vaativat koulutukselta. Tämän vuoksi laadukkuustekijät tulee ottaa huomioon eri vaiheissa koulutusta suunniteltaessa ja toteutettaessa.

Asiakkaat vaatii myöskin koulutukselta aika paljon laatua, niin se myöskin täytyy ottaa huomioon, kun koulutusta suunnitellaan, järjestetään ja järjestellään opetusta niin laatu täytyy kaikessa olla sellainen tausta-ajattelu, ja se että tehdään laadukasta jälkeä. (KoJU3)

Muutos osaamisperustaisuuteen on näkynyt myös työelämässä, erityisesti koulutusorganisaatiossa. Osaamisperustaisuus toi mukanaan erilaisia vaatimuksia ja uusia toimintatapoja, joita niin opettajien kuin oppilaiden tulee omaksua. Kokonaisuudessaan työelämän muutos on vaikuttanut työnantajien vaatimuksiin ja työelämän toimintatapoihin monella eri tavalla. Monet muutoksissa ovat olleet näkyvissä jo aiemmin, ja osa on korostunut entisestään viime vuosina. Työntekijöiden tulee olla muutosvalmiita, jotta työelämä pysyy mukana muutoksen edellyttämissä uusissa osaamisvaatimuksissa. Muutoksiin sopeutuminen, tulevaisuusorientaatio ja kustannustietoisuus työelämän muutoksen tuomina vaatimuksina nostettiin esiin erityisesti vapaan sivistystyön kentällä. Myös rekrytointiyrityksessä jatkuva kyky uudistua ja sopeutua muutoksiin nähtiin tärkeänä osana nykypäivän vaatimuksia.

5.2 Työnantajien vaatimukset työntekijöille rekrytointitilanteessa

Ensimmäistä tutkimuskysymystä analysoidaan myös toisen teeman, rekrytointitilanteen, näkökulmasta. Rekrytointitilanteen kvalifikaatiovaatimuksista muodostui kolme kategoriaa; henkilökohtaiset ominaisuudet avainasemassa rekrytoinnissa, yleiskvalifikaatioiden hallinnan merkitys rekrytointitilanteessa sekä yliopistotutkinto rekrytoitavan vaatimuksena ja työkokemus rekrytoitavan etuna.

Henkilökohtaiset ominaisuudet avainasemassa rekrytoinnissa

Suurimmassa osassa haastatteluja henkilökohtaiset ominaisuudet nähtiin erittäin merkittävänä tekijänä rekrytointitilanteessa, mistä syntyi tämän teeman ensimmäinen kategoria. Työnantajat arvostavat rekrytoitavan henkilön asennetta, innokkuutta ja motivaatiota. Rekrytoitavalla henkilöllä tulee olla työhön kehittävä ote, ja hänen tulee pystyä itsenäiseen työntekoon sekä ryhmätyöskentelyyn. Haastattelutilanteella on suuri merkitys rekrytoinnin kannalta, koska vaikutelma työnantajaan tehdään haastattelussa.

Niin kyllä siellä viime kädessä se ratkaisu tehdään, minkälainen henkilö hän on, ja siellä sitten juuri tällainen, että pystyykö hän autonomisesti, itsenäisesti, kehittävästi tekemään työtään. Ja sitten että siinä on se innostus, ilo ja motivaatio mukana. (KoJÄ1)

Mutta viime kädessä sit tietysti myös vaikuttaa hyvin paljon se, minkälainen vaikutelma me saadaan ihmisestä silloin kun me haastatellaan ihmistä. Silloin otetaan näitä loppusuoran hakijoita tänne ja käydään haastatteluja. (KoJU3)

Kokonaisuudessaan henkilökohtaiset tekijät täydentävät muita vaatimuksia, mutta niillä kuitenkin voidaan nähdä olevan merkittävä rooli rekrytointitilanteessa. Nykyään hakijat kilpailevat työpaikoista entistä kovempaa, ja avoinna oleviin työpaikkoihin on paljon hakijoita. Yhdessä vapaan sivistystyön organisaatioissa todettiin, että nuoruus voi olla valttikortina tilanteissa, joissa on paljon hakijoita. Henkilökohtaisten tekijöiden vaikutusta rekrytointitilanteissa tuotiin enemmän esiin vapaan sivistystyön organisaatioissa. Myös rekrytointiyrityksen työnantaja näki asenteen olevan merkittävä tekijä rekrytointitilanteessa.

Yleiskvalifikaatioiden hallinnan merkitys rekrytointitilanteessa

Tämän teeman toisessa kategoriassa tarkastellaan yleiskvalifikaatioiden hallintaa. Yleiskvalifikaatioiden ja niiden esiintuominen omana osaamisalueena on tärkeää rekrytointitilanteessa erityisesti vapaan sivistystyön organisaatioissa. Rekrytoitavan henkilön tulee kyetä verkostoitumaan ja toimimaan vuorovaikutteisesti työyhteisössä. Rekrytoitavalla henkilöllä tulee olla myös hyvät viestintä- ja vuorovaikutustaidot, sillä ne ovat itse työnteossa erittäin tärkeitä. Vapaan sivistystyön työnantajan mukaan jo hakemusvaiheessa karsitaan osa hakijoista kirjallisten viestintätaitojen perusteella. Mikäli hakemuksessa ei täyty hyvän kirjallisen viestinnän omaisuudet, hakijaa ei valita jatkoon.

Elikkä kyllä me nykyään, jos me rekrytoidaan uutta ihmistä, niin kyl me aika paljon painotetaan sitä kykyä verkostoitua ja kykyä vuorovaikutukseen. (KoJU3)

Kyllä ne on siellä viestintä- ja vuorovaikutustaitojen puolella suhteessa sen työn saamiseen on ihan selkeesti. Jos työhakemusta lukiessa tulee sellainen olo, että ihminen ei pysty itseään kirjallisesti ilmaisemaan mitenkään kohtuu järkevästi tai se ei ole sujuvaa, niin kyllä se on välittömästi pinon pohjimmaisena se hakemus. (KoJÄ2)

Rekrytoivan henkilön tulee myös kyetä työskentelemään sekä itsenäisesti että ryhmässä. Nykyään töitä tehdään paljon tiimeissä, jolloin sosiaalinen osaaminen ja ryhmätyötaidot korostuvat entisestään. Vuorovaikutus- ja viestintätaitojen ohella rekrytoitavalla tulee olla hyvät organisointitaidot. Kokonaisuudessaan yleiset työelämätaidot ovat rekrytoinnissa ratkaisevassa osassa henkilökohtaisten ominaisuuksien ohella.

Yliopistokoulutus rekrytoitavan vaatimuksena ja työkokemus rekrytoitavan etuna

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen viimeisessä kategoriassa tarkastellaan yliopistokoulutuksen ja työkokemuksen merkitystä. Kaikissa haastatteluissa puhuttiin työkokemuksen vaikutuksesta rekrytointiin. Työkokemuksen omaamisesta puhuttiin kuitenkin kahdella eri tavalla, sillä kaikissa haastatteluissa sen pituudella ei nähty olevan niin suurta vaikutusta rekrytointipäätökseen. Haastatteluissa kerrottiin, että työkokemuksen monipuolisuus ja erityisesti tehtävään sopivuus ovat merkittäviä kriteerejä rekrytointitilanteessa. Paljon työkokemusta omaava henkilö nähdään kiinnostavana, mutta etenkin vastavalmistuneiden kohdalla pitkää työkokemusta ei voida edes vaatia. Vastavalmistuneiden kohdalla katsotaan ennemmin esimerkiksi kesätyö- ja harjoittelupaikkoja. Muunlainen työkokemus nähdään vastavalmistuneen etuna.

- - mielellään aiempaa työkokemusta. Ei tarvitse olla mitenkään useita vuosia, mutta olis joku kesätyö tai muu vastaava harjoittelu tai muu pohjalla, vähän on jo sitä käsitystä siihen mitä me tehdään. (ReY)

Vähän silleen toistan elikkä, jos on ihan just valmistuva niin tietysti tullaan siihen, missä hän on todennäköisesti harjoitellut, missä hän on opinnäytteensä tehnyt. Sitten jos on varttuneempi, sitten tietysti katsotaan sitä työhistoriaa, että kuinka hyvin ne kohtaa sen tehtävän kanssa. (KoJU4)

Yhdessä organisaatiossa painotettiin työkokemuksen pituutta tärkeämpänä sitä, että henkilö omaa perustaidot työn tekemiseen ja ymmärryksen työyhteisössä toimimisesta. Työkokemuksen pituudella ei ole suurta vaikutusta.

Mut semmoset perus työntekemisen taidot ja ymmärrys siitä työyhteisössä toimimisesta ja niinku kyllä niillä pärjää tosi pitkälle, että tota työkokemuksesta on aina etua, mutta ei sitä meillä ainakaan hirveen pitkää työkokemusta. Et viis vuottakin on tosi paljon työkokemusta esimerkiksi niinku tältä alalta. Et ei oo mikään ehdoton vaatimus. (KoJÄ2)

Työkokemuksella nähtiin olevan myös mahdollisia haittapuolia. Mikäli henkilöllä on työkokemusta samalta alalla, hänelle saattaa olla iskostunut valmiita toimintatapoja ja ajatusmalleja. Uudessa yrityksessä samat työt saatetaan tehdä eri tavalla, jolloin henkilön tulee sisäistää uudet ajattelutavat.

Et sit esimerkiksi semmoisen ihmisen, joka on ollut esimerkiksi jossain toisessa yrityksessä, niin voi olla myös sitä, että pitää poisoppia tietynlaisia ajattelumalleja tai -tapoja, miten siellä on asiat tehty. Kun meillä ne saatetaan tehdä eri tavalla. (ReY)

Yliopistotutkintoa pidetään rekrytoinnin muodollisena vaatimuksena. Tämä ei tullut esiin kuin muutamissa haastatteluissa, mutta sen pitäminen itsestään selvyytensä on varmasti osasy tähän. Kuitenkin kahdessa haastattelussa yliopistotutkintoa painotettiin erityisesti, sillä se oli määritelty voimakkaasti organisaation sisällä.

Et sellasta niinkun selkeätä, että tämä, tämä ja tämä täytyy olla, niin tulee meille ainoastaan sieltä julkishallinnon puolelta et siellä on määritelty et onko maisteri tai onko pedagogisesti pätevä - -. (VaY)

Mikäli hakija omaa pidempää kokemusta yliopisto-opinnoista, teoreettista osaamista voidaan pitää vakuuttavampana. Kahden tutkinnon omaaminen on siis hakijan etu, joka voi vakuuttaa työnantajan hakijan osaamisesta.

Niin kyllähän siinä tietysti se tutkinto vaikuttaa siihen, ja tietysti se aina vakuuttavammalta tuntuu niinku teoreettinen osaaminen, jos ihmisellä on esimerkiksi taustalla useampi kuin yksi tutkinto. Tai sitten vaikka tausta olis sellanen, että on joku alempi tutkinto ensin, ja sitten on vaikka suorittanut ylemmän kasvatustieteen tutkinnon. Että se antaa ehkä sellasta uskottavuutta siihen teoreettiseen osaamiseen. (KoJU3)

Työkokemus nähtiin kaikilla sektoreilla tärkeänä tekijänä rekrytointitilanteessa, mutta vastavalmistuneiden kohdalla sen pituudella ei ollut niin suurta merkitystä. Yliopistokoulutus rekrytoinnin muo-
dolisena vaatimuksena tuotiin vahvasti esiin yksityisen sektorin haastatteluissa, osittain johtuen organisaatioiden luonteesta ja kilpailutuksesta.

5.3 Yliopistokoulutuksen tuottamat kompetenssit työnantajien tarkastelussa

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, missä määrin yliopistokoulutuksen tuottamat kompetenssit kohtaavat työelämän vaatimukset. Analyysissä erottui kaksi teemaa, joista ensimmäistä käsitellään tässä alaluvussa. Ensimmäinen teema selvitti, millaisia kompetensseja yliopistokoulutus tuottaa työnantajien kokemusten mukaan. Toisessa teemassa tarkasteltiin yliopistokoulutuksen kohtaavuutta työelämän vaatimusten kanssa. Ensimmäisestä teemasta, yliopistokoulutuksen tuottamat kompetenssit työnantajien tarkastelussa, muodostui kolme kategoriata; kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen tuottamat yleiset ja alakohtaiset kompetenssit, sivuaineet tärkeänä kompetenssin tuottajana sekä yliopistokoulutuksen tuottamien kompetenssien ja työelämän vaatimusten kohtaaminen. Kahdessa ensimmäisessä kategoriassa tarkastellaan yliopistokoulutuksen tuottamia kompetensseja, ja kolmannessa kategoriassa niiden kohtaavuutta työelämän vaatimusten kanssa.

Kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen tuottamat yleiset ja alakohtaiset kompetenssit

Toisen tutkimuskysymyksen ensimmäisessä kategoriassa tarkasteltiin yliopistokoulutuksen tuottamia yleisiä ja alakohtaisia kompetensseja. Kaikkien sektoreiden työnantajien haastatteluissa kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen nähtiin tuottavan erityisesti yleisiä työelämävalmiuksia. Lähes kaikissa

haastatteluissa tuotiin esiin yleisten kompetenssien tuottaminen yhtenä yliopistokoulutuksen kulmakivistä. Yhdessä organisaatiossa yleiset kompetenssit nähtiin yleisenä generalistialojen tuottamana osaamisena, jossa kasvatustieteilijöiden osaaminen ei juurikaan eroa muista generalistialojen opiskelijoista. Kasvatustieteilijällä nähtiin kuitenkin olevan erityistä itsearviointikykyä, analyyttisyyttä ja kriittistä lukutaitoa. Myös laaja-alaisuus ja ennakkoluulottomuus mainittiin erityisinä kasvatustieteilijöiden ominaisuuksina. Kasvatustiede voidaan nähdä hyvänä ja laajana yleisten kompetenssien tuottajana.

Se antaa lähinnä näitä yleisiä valmiuksia. - - Laaja-alaisuus ja ennakkoluulottomuus on aika hyvällä tasolla ihmisillä, jotka tulee sieltä. (KoJU3)

Kasvatustiede, sinänsä oppiaineena on aika generalistiala, niin ehkä ne kompetenssit liittyy mun mielestä enemmän siihen ehkä itsereflektointitaitoon, analyyttiseen hahmotuskykyyn.- - kokonaisuuksien hahmotuskyky ja just se ehkä enemmän analyyttinen ajattelumalli. (ReY)

Kasvatustieteen nähtiin tuottavan myös erityisiä alakohtaisia kompetensseja, mutta niitä tuotiin esiin huomattavasti vähemmän verrattuna yleisiin kompetensseihin. Alakohtaisina ja spesifeinä kompetensseina haastatteluissa mainittiin oppimisprosessin tunteminen, teoreettinen hallinta ja tutkimustaidot. Oppimisprosessin hallinta koettiin erityisen tärkeänä vapaan sivistystyön sektorilla, jossa koulutetaan eri-ikäisiä ihmisiä. Näissä haastatteluissa tuotiin esille oppimisprosessin hallinta yhtenä kasvatustieteilijän alakohtaisena kompetenssina. Kasvatustieteellinen yliopistokoulutus tuo myös teoreettisen käsitteellistämisen taidon, jossa asioita voidaan hahmottaa teoreettisen viitekehyksen kautta.

Kyllähän kasvatustieteilijöillä on, niillä on aika hyvät teoreettiset tiedot ja taidot siitä, että pystyy varmaan just esimerkiksi tän oppimisprosessin hahmottamaan, että mitenkä ihminen oppii. Myöskin voi sanoa, että aika hyvät teoreettiset tiedot myöskin siitä, miten esimerkiksi asioita voidaan tutkia elikkä siellä puolella on vahvuuksia kyllä. (KoJU3)

Nykyään kasvatustieteilijöiltä löytyy yhä enemmän osaamista ja tuntemusta myös opetusteknologiaan liittyen. Opetusteknologian tuntemus mahdollistaa erilaisten tekniikan muotojen soveltamisen koulutusta suunniteltaessa, ja se voidaan nähdä erityisen tärkeänä koulutussuunnittelijan tehtävissä. Myös didaktiikan puolelta kasvatustieteilijöiltä todettiin löytyvän osaamista. Didaktiikan puolelta enemmän osaamista löytyy henkilöiltä, jotka ovat suorittaneet sivuaineena pedagogiset opinnot.

Elikkä tota kyllä ne aika paljon siellä sanotaan oppimisteorioiden ja tuota tietysti jonkun verran ehkä opettamistaitojen, didaktiikan puolella, siellä on osaamista. Sitten nykyään myöskin jo tosiaan niin kuin sanoin, tutkimuksen ja ehkä opetusteknologiankin puolelta löytyy osaamista ihan koulutukseen liittyen. (KoJU3)

Sivuaineet tärkeänä kompetenssin tuottajana

Sivuaineet nähtiin tärkeänä osaamisen tuottajana jokaisessa haastattelussa, ja tästä muodostui toisen tutkimuskysymyksen toinen kategoria. Sivuaaineet ovat kasvatustieteen opiskelijalle isossa roolissa opiskelujen aikana, ja niiden kautta opiskelija voi suunnata omia kiinnostuksen kohteita. Sivuaineista nostettiin esiin erityisesti liiketoimintaosaaminen, josta nähtiin olevan hyötyä erityyppisissä työtehtävissä. Niin vapaan sivistystyön kentällä kuin rekrytointitehtävissä liiketoimintaopinnoista voidaan nähdä olevan etua. Hallintotieteiden ja kauppatieteiden opintokokonaisuuksia hyödyntämällä saadaan erityistä liiketoiminnallista näkökulmaa, joka on tärkeää nykypäivän työelämässä. Vapaan sivistystyön kentällä liiketoimintaosaaminen voidaan nähdä tärkeänä kustannustietoisuuden takia, kun taas yksityisellä sektorilla, rekrytointiyrityksessä, liiketoimintaosaaminen tukee HR-alalla työskentelyä.

No kyllä sillä tietenkin merkitystä on. Tietenkin juuri tämä talousosaaminen, hallintotieteet, tämän tyyppiset oppiaineet niin kyllä ne tukee kovin paljon tätä täällä meillä työskentelyä. (KoJÄ1)

Sivuainevalinnat ovat hyvin yksilöllisiä ja päätökset riippuvat henkilön omista mielenkiinnon kohteista. Yksilöllisyys ajaa täten kasvatustieteilijöiden sivuainevalintoja eri tieteenaloille. Toiselle henkilölle sopiva sivuainekokonaisuus ei välttämättä ole toisella sopiva. Saman työtehtävän sisälläkin voidaan tarvita erilaisia sivuainevariaatioita, jolloin mikään tietty sivuaine ei ratkaise valintaa. Tämä tuli esiin vapaan sivistystyön työnantajien haastatteluissa, sillä koulutussuunnittelijan tehtävissä tarvitaan monenlaista osaamista.

Olen nähnyt, että monenlaiset yhdistelmät toimii. Oikeastaan ennemminkin kysymys kuuluu, että mikä yhdistelmä toimii sille kyseiselle ihmiselle. Se on mun mielestä paljon tärkeämpi kuin se, että mitä pitäis olla. (KoJÄ2)

Mutta se, että pystyisinkö sanomaan suoraan, mitä esimerkiksi kannattais opiskella sivuaineena, niin jos vaikka tähtää tän tyyppiseen työhön, tulee kansalaisopistoon töihin. Niin en mä nyt osaa yhtä tai kahta nimetä, koska meilläkin täällä on tää mitä äsken sanoin, kirjo niin valtavan suuri, että se riippuu aina siitä työtehtävästä oikeastaan. (KoJU3)

Sivuaineiden rooli on myös siinä mielessä tärkeää, että se kertoo henkilön kiinnostuksen kohteista työnantajille. Generalistialoilla omien mielenkiinnon kohteiden esiintuominen sivuainevalinnoilla nähdään työnantajien näkökulmasta tärkeänä. Opiskeluvaiheessa tulisi harkita erityisen tarkkaa valintoja, sillä ne määrittelevät ja suuntaavat tulevaisuuden työtehtäviin. Sivuaaineet ovat yksi tekijä uraorientaation suuntaajista, jolloin niiden merkitys tulevaisuudessa korostuu entisestään.

Niin sehän suuntaa tän hänen oikeastaan uraorientaation, ei nyt eri suuntiin, mutta huomattavasti erilailla. Et kyllä mun mielestä niin kasvatustieteilijöille kuin kenelle tahansa niin se, minkälaisia sivuaineita siellä on niin suuntaa sitten aika paljonkin. (KoJU4)

Yliopistokoulutuksen tuottamien kompetenssien ja työelämän vaatimusten kohtaaminen

Toisen tutkimuskysymyksen kolmannessa kategoriassa tarkasteltiin yliopistokoulutuksen ja työelämän vaatimusten kohtaamista. Yliopistokoulutuksen tuottamien kompetenssien nähtiin kohtaavan melko hyvin työelämän vaatimusten kanssa. Kuitenkin monissa haastatteluissa tuotiin esiin se, että kohtaavuuden parantamiseksi on kehittämistä. Yliopistokoulutus ei siis kaikkien haastattelujen mukaan tuota suoraan työelämän tarpeisiin sopivaa pätevyyttä, vaan sitä tulee täydentää eri tavoin. Yliopistokoulutuksen tuottamat kompetenssit ja työelämän vaatimukset kohtaavat melko hyvin sen vuoksi, että organisaation työtehtäviin ei kouluteta suoraan missään tutkinnossa, jolloin generalistinen opiskeluala antaa hyvät valmiudet työtehtävistä suoriutumiseen. Kohtaavuuden nähtiin olevan paljolti kiinni myös henkilöstä itsestään ja hänen valinnoistaan. Tässäkin tapauksessa kohtaavuuden voidaan katsoa yksilöllistyvän.

- -että me mielellään otetaan tänne justiin, sanotaan kasvatustieteilijöitä, yhteiskuntatieteilijöitä. Tämmöisiä, joilla on aika laaja-alainen, yleinen koulutus, koska suoraan tähän ammattiin, mitä me täällä tehdään, niin ei kukaan kouluta. (KoJU3)

No tota kyllä mun mielestä kohtaa, mutta tota se on hirveen paljon ihmisestä kiinni sillä tapaa. (KoJU4)

Vaikka pääosin yliopistokoulutuksen nähtiin tuottavan työelämän tarpeisiin sopivia kompetensseja, ne vaativat kehittämistä ja täydennystä eri tavoin. Yliopistokoulutukseen toivottiin lisää koulutusjärjestelmien opettamiseen liittyviä kursseja, sillä erityisesti vapaan sivistystyön kentän haastateltavat näkivät niissä olevan puutteita. Myös liiketoimintaymmärtämisessä nähtiin kehitettävää, mutta sen voidaan katsoa olevan enemmän sivuainekysymys. Tämän vuoksi sivuainevalintoja kannattaa miettiä opinnoissa tarkkaan, sillä tietyillä aloilla liiketoimintaymmärrystä pidetään tärkeänä.

- - se on mun mielestä aika kriittistä varsinkin, jos sä haluat mennä yksityiselle sektorille bisnespuolelle. - - enemmän yhteistyötä liike-elämän ja oikeiden, konkreettisten käytännön asioiden kanssa töitä. (ReY)

Yliopistossa teoreettinen osaaminen on vahvemmassa asemassa verrattuna käytännönläheisiin ammattikorkeakouluopintoihin. Tämä näkyy työelämään siirryttäessä, jolloin yliopistosta valmistuneiden teoreettinen osaaminen on käytännön osaamista vahvempaa. Työnantajien nähdään arvostavat kumpaakin osaamista. Haastateltavat toivat esiin, että yliopisto-opintojen vahva teoreettinen painotus näkyy vastavalmistuneiden työelämäosaamisessa.

No sanotaan että kyllähän ne kohtaa, mutta se tarttee paljon täydennystä. Että niinku mä sanoin, niin se teoria ilman käytäntöä on hyvin löyhässä siinä kohtaa. Mutta sitten kun niitä molempia saadaan sopivassa suhteessa, niin sit se. (VaY)

Yliopisto on kuitenkin työelämän tarvitsevan osaamisen näkökulmasta vahva teoreettisen osaamisen tuottaja. Yliopisto-opiskelijalla tulee olla halua ja motivaatiota kehittää käytännön työelämätaitoja, joita voi hankkia esimerkiksi harjoittelujen kautta tai opintojen ohessa työskentelemällä. Yliopiston antamia valmiuksia tulee siis täydentää eri tavoin, jotta kohtaavuus työelämän vaatimusten kanssa paranee.

5.4 Työnantajien näkemys yliopistokoulutuksen ja työelämän yhteistyön merkittävydestä

Toista tutkimuskysymystä eli yliopistokoulutuksen ja työelämän vaatimusten kohtaamista voidaan tarkastella myös yhteistyön ja yliopistokoulutuksen tunnettavuuden näkökulmasta, joka on toinen analysoitava pääteema. Yliopiston ja työelämän yhteistyön avulla työelämätoimijat pääsevät lähemmäksi yliopistokoulutusta ja sen toimijoita, jolloin kohtaavuus voi parantua. Lisäksi kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen tunnettavuus voi parantua muun muassa yhteistyön avulla. Tässä tutkimuksessa teemaa edustaa kolme kategoriaa; monipuolisuus työelämän ja yliopistokoulutuksen yhteistyössä, työharjoittelut tärkeänä yhteistyömuotona sekä kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen tunnettavuus työmarkkinoilla. Kahdessa ensimmäisessä kategoriassa tarkastellaan yhteistyön eri muotoja ja kolmannessa kategoriassa tarkastellaan generalistialojen tunnettavuutta työnantajien näkökulmasta.

Monipuolisuus työelämän ja yliopistokoulutuksen yhteistyössä

Työelämän toimijoiden ja yliopiston välillä tehdään monipuolisesti yhteistyötä, ja tähän tutkimukseen haastatellut organisaatiot olivat erittäin yhteistyöhalukkaita. Yhteistyötä tehdään eri tavoin, kuten opiskelijavierailujen, kurssien ja verkostojen avulla. Monissa organisaatioissa yhteistyö oli monipuolista, ja sen pariin hakeuduttiin mielellään. Vapaan sivistystyön kentällä yhteistyötä tehdään myös omien oppilaitosten kanssa, mutta yhteistyö yliopiston suuntaan on myös monipuolista ja halukkuutta sen toteuttamiseen riittää. Rekrytointiyritys on pitänyt opiskelijoille muun muassa erilaisia workshoppeja työnhakuun liittyen. Tällaista yhteistyömuotoa voidaan pitää erityisen tärkeänä opiskelijoiden näkökulmasta.

Meillä käy paljon opiskelijavierailijoita, ainejärjestövierailijoita tulee vois sanoa vuosittain.- - Mut me ollaan myöskin käyty paljon puhumassa erilaisissa paneeleissa, kursseilla, vapaata sivistystyötä käsittelevillä kursseilla niin meitä on pyydetty puhumaan. (KoJÄ2)

Yhtenä yhteistyömuotona organisaatioissa pidettiin myös tutkimuksia. Opiskelijoita avustetaan esimerkiksi pro gradu -tutkielmien kanssa. Organisaatiolla itsellään voi myös olla valmiita tutkimusaiheita tai -kohteita, joiden pariin toivotaan tutkimuksellista yhteistyötä yliopistosta.

- - toisaalta X on, koska se on niin suuri niin se on mielenkiinnon kohde eli sitä halutaan tutkia ja mekin halutaan, että sitä tutkitaan. Et meillä on myös itsellämme tällaisia tutkimusaiheita, tai jos ei nyt ihan valmiina otsikkoja niin tutkimuskohteita. (KoJU4)

Yhdessä yksityisen sektorin organisaatiossa yhteistyö ei kuitenkaan ollut niin merkittävää tai sitä ei itse lähdetty hakemaan, johtuen osittain organisaation luonteesta. Mikäli yliopistosta on tullut yhteydenottoja, niihin ollaan oltu myönteisiä, mutta yhteistyötä ei itse haeta aktiivisesti. Kokonaisuudessaan yhteistyömuotoja voidaan pitää monipuolisina kaikilla sektoreilla. Yhteistyö on aktiivista, ja sitä haetaan arjessa eri keinoin. Pääosin tämänhetkisiin yhteistyömuotoihin oltiin tyytyväisiä, eikä organisaatioissa tuotu erikseen esille kehittämiskohteita.

Työharjoittelut tärkeänä yhteistyömuotona

Monissa haastatteluissa tuotiin esiin yliopiston harjoittelujaksojen suorittaminen kohdeorganisaatioissa, josta muodostui tämän teeman toinen kategoria. Monissa organisaatioissa harjoittelijoita on ollut useampina vuosina, ja jaksoja on pidetty tärkeinä eri näkökulmista. Harjoitteluita pidetään erityisen tärkeänä muun muassa työllistymisen näkökulmasta. Hyvin sujunut harjoittelu on ollut tärkeä tekijä siinä vaiheessa, jos vastavalmistunut on hakenut organisaatioon töihin. Korkeakouluharjoittelut voidaan nähdä myös melko riskittömäksi työnantajan näkökulmasta, jonka vuoksi se madaltaa kynnystä ottaa harjoittelijoita organisaatioon. Toisaalta harjoittelu nähdään myös mahdollisuutena löytää loistava tulevaisuuden osaaja.

Et kyllä ne on ollut mulle itselleni sekä usealla täällä työskentelevälle myöskin niitä työllistymisen väyliä. Et ne ihmiset, jotka on vaikka päässyt tekemään meille harjoittelua niin se on saattanut olla se ratkaiseva tekijä sen työllistymisen kannalta sit niinku tulevaisuudessa. (KoJÄ2)

Haastatteluissa nostettiin esiin myös joitain kehittämiskohtia liittyen harjoittelun kestoon ja määrän lisäämiseen. Harjoittelun kestossa nähtiin kehittämistä, sillä kolmen kuukauden ajanjaksoa pidettiin liian lyhyenä. Mikäli kestoa pidennettäisiin, siitä olisi hyötyä sekä yliopisto-opiskelijalle, itse organisaatiolle sekä yliopiston suuntaan, johon saataisiin elävämpää työelämäaineista. Harjoittelujen määrän lisääminen nähtiin erittäin tärkeänä kehittämisalueena, sillä harjoittelut ovat hyviä työllistymisväyliä.

- - jos aattelee opiskelijan kannalta, pitäisin äärimmäisen tärkeänä, että harjoittelun määrää lisättäisiin osana yliopistokoulutusta. Et kyllä ne on ollut mulle itselleni sekä usealla täällä työskenteleville myöskin niitä työllistymisen väyliä. (KoJÄ2)

Harjoittelujaksot tuotiin erityisen paljon esiin vapaan sivistystyön toimijoiden puheessa. Vapaan sivistystyön sektorilla harjoittelut nähtiin työllistymisväylinä, kun taas yksityisen sektoreiden puheessa harjoittelut olivat läsnä, mutta niiden roolia työllistymisessä ei tuotu yhtä vahvasti esiin.

Kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen tunnettavuus työmarkkinoilla

Tämän teeman viimeisessä kategoriassa tarkastellaan kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen tunnettavuutta. Generalistialojen tuottaman osaamisen tunnettavuudesta tuli haastatteluissa ilmi kaksi eri näkemystä. Suurin osa haastateltavista näki tunnettavuuden olevan hyvällä mallilla. Toisaalta osa haastateltavista näki, että tunnettavuudessa on selvästi parantamisen varaa eikä työnantajilla ole tarpeeksi tietoa generalistien osaamisesta. Kasvatustiede nähtiin tunnettuna ja arvostettuna koulutus-alana osassa haastatteluja ja tunnettavuutta pidettiin parempana verrattuna aiempaan. Kaksi vapaan sivistystyön toimijaa näki kasvatustieteen olevan tunnettu ja arvostettu tutkinto vapaan sivistystyön kentällä.

Mut mä sanoisin, että ainakin meidän sektorilla, meillä on paljon aikuiskasvatusta, kasvatustiedettä lukeneita ihmisiä johtotehtävissä kansalaisopistoissa. Niin mä luulisin, että meidän kentällä, niin kasvatustieteen opintojen tuntemus on aika hyvä ja myöskin niiden antamien valmiuksien tunteminen on myöskin aika hyvä. (KoJU3)

Vaikka tunnettavuuden nähtiin olevan hyvä, sen nähtiin riippuvan paljon myös työnantajan omasta taustasta sekä organisaation muusta henkilökunnasta. Mikäli työnantajan oma tausta edustaa samaa alaa tai työpaikalla on muita saman koulutustaustan omaavia, tunnettavuus on hyvä. Tunnettavuutta pidettiin siis yleisesti ottaen hyvänä, mutta taustatekijät vaikuttavat asiaan oleellisesti.

Et kyl mä sanoisin et varmasti sellainen yleinen ymmärrys on, mut et kyllä siihen vaikuttaa tosi paljon varmasti se, että minkälaisia henkilöitä siellä yrityksessä on töissä ja mikä sen, niiden rekrytoivien, esimerkiksi sen esimiehen oma koulutustausta on. (ReY)

Kaksi haastateltavaa työnantajaa näki, että tunnettavuus ei ole yleisesti ottaen kovin hyvä. Joillakin työnantajilla saattaa olla tietynlainen mielikuva kasvatustieteestä, jonka vuoksi kiinnostus alaa kohtaa ei välttämättä ole kovin suuri. Työnantajat toivat esiin muutamia kehittämiskohteita, joilla tunnettavuutta voitaisiin parantaa. Yliopistojen tulisi viestinnän ja näkyvyyden parantamisella tuoda koulutusaloja ja niiden tuottamaa osaamista enemmän esiin. Yliopistojen tulisi siis nostaa profiiliaan sen suhteen, millaisia maistereita yliopistosta valmistuu ja minkälaista osaamista se tarjoaa.

Tietenkin se lähtee sieltä, että minkälaista tuota viestintää sieltä tulee, että meiltä tulee tällaisia ihmisiä, joilla on tällaiset ja tällaiset osaamiset, että muutoinhan tässä mennään aina se ihminen edellä. Ja mitä hän viestii, kertoo ja osaa. (KoJÄI)

Myös käytännön kokemukset lisäävät tunnettavuutta. Käytännön kokemuksilla voidaan viitata esimerkiksi työharjoittelun kautta saataviin kokemuksiin. Käytännön kokemukset toisivat näkyvämmäksi opiskelijoiden osaamista ja vahvuuksia. Yhtenä tunnettavuuden parantajana julkisen puolen koulutusorganisaatiossa mainittiin lisäksi tutkimukset ja niiden julkinen huomio. Hyvien tutkimusten avulla voidaan tehdä koulutusala tunnettavaksi, ja se voi samalla lisätä mielenkiintoa alaa kohtaan.

5.5 Asiantuntijuuden kehittymisen eri ulottuvuudet

Kolmas tutkimuskysymys etsi vastausta siihen, miten asiantuntijuuden nähdään syntyvän ja kehittyvän työelämän muutoksessa. Tämä analyysi tuotti yhden käsiteltävän teeman, asiantuntijuuden kehittymisen eri ulottuvuudet, jota tarkastellaan neljän kategorian avulla: asiantuntijuuden kehittymisen tilat tarkastelussa, asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttavat henkilökohtaiset ominaisuudet, työelämän muutoksen moninaiset vaikutukset asiantuntijuuden uudistumiseen sekä osaamisen monipuolinen tukeminen asiantuntijuuden kehittäjänä. Kahdessa ensimmäisessä kategoriassa tarkastellaan asiantuntijuuden syntymisen tiloja ja kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä. Kolmas kategoria tuo esiin työelämän muutoksen vaikutukset asiantuntijuuteen, ja neljäs kategoria tarkastelee työntekijöiden osaamisen kehittymisen tukemiseen käytettäviä tapoja.

Asiantuntijuuden kehittymisen tilat tarkastelussa

Kolmannen tutkimuskysymyksen ensimmäisessä kategoriassa tarkastellaan asiantuntijuuden syntymisen ja kehittymisen tiloja. Asiantuntijuuden nähdään syntyvän sekä yliopistokoulutuksessa että työelämässä toimiessa. Kummallakin toimijalla on kuitenkin hieman erilainen rooli asiantuntijuuden kehittäjänä. Osa haastateltavista näki, että yliopistokoulutuksessa syntyy tietynlainen pohja asiantuntijuudelle. Koulutus antaa valmiudet tietynlaiseen ajattelutapaan, jota aletaan työelämässä työstää kohti asiantuntijuutta. Yhden organisaation haastattelussa todettiin, että asiantuntijuus lähtee kehittymään jo pääaine- ja sivuainevalintatilanteista. Valintojen perusteella henkilöstä alkaa kehittyä tietyn alueen asiantuntija. Kokonaisuudessaan voidaan todeta, että yliopistokoulutus antaa vankan pohjan asiantuntijuudelle, jota lähdetään työelämässä kehittämään.

- - tietynlainen ajattelumalli tulee sulle sieltä opinnoista, ja se on esimerkiksi kauppatieteilijöillä ja kasvatustieteilijöillä vähän erilainen. Sen päälle ruvetaan tavallaan rakentamaan sitä ihan konkretiaa, miten näitä asioita tehdään. (ReY)

Lähes kaikki haastateltavat totesivat, että työelämä toimii vahvimpana asiantuntijuuden kasvattajana ja kehittäjänä. Vasta työelämässä toimiessa asiantuntijuus alkaa kehittyä ja rakentua oman mielenkiinnon ja työtehtävien kautta, sillä kokemuksen kautta asiantuntijuus karttuu. Valmennustalon haastattelussa pohdittiin myös valmistumisen vaikutusta asiantuntijuuteen. Haastateltava näki, että vasta opintojen ja valmistumisen jälkeen asiantuntijuuden kehittämiseen pystyy keskittymään paremmin. Kahdessa haastattelussa nähtiin erityisen tärkeänä asiantuntijuuden kehittymisen kannalta, että uran alkuvaiheessa saadaan kokeilla erilaisia työtehtäviä sekä työtehtävien mukana tuomia vastuualueita.

Niin kuin tossa aiemmin taisin jo sanoa, niin jos pystyy olemaan sellaisessa roolissa, että pystyy varsinkin siinä työuran alkuvaiheessa niin kokeilemaan erilaisia työtehtäviä ja saamaan hoidettavakseen erilaisia työtehtäviä ja erilaisia vastuuta. Niin totta kai se asiantuntijuus kehittyy ja korostuu siinä ja kasvaa. (KoJU3)

Asiantuntijuushan syntyy kokemuksen kautta vaan ja sen oman tekemisen tuloksena. En mä oikeen siihen hirveen helposti muuta pysty vastaamaan, mutta että se asiantuntijuuden kehittyminen ja muodostuminen, syntyminen, niin se edellyttää myös sillä tapaa vuorovaikutusta. (KoJU4)

Asiantuntijuuden kehittämiseen vaikuttavat henkilökohtaiset ominaisuudet

Kolmannen tutkimuskysymyksen toisessa kategoriassa tarkastellaan asiantuntijuuteen vaikuttavia henkilökohtaisia ominaisuuksia, jotka vaikuttavat hyvin paljon asiantuntijuuden kehittämiseen. Lähes kaikki työnantajat näkivät, että asiantuntijuuden ajallinen kehittyminen on hyvin yksilöllistä ja taustatekijöistä riippuvaista. Aiemmalla työhistorialla on suuri vaikutus asiantuntijuuden kehittymiseen ja työtehtävien haltuunoton ajalliseen pituuteen uudessa organisaatiossa. Mikäli työkokemusta löytyy samankaltaisista työtehtävistä, asiantuntijuus voi jo ensimmäisen vuoden aikana kasvaa merkittävästi. Kaiken kaikkiaan asiantuntijuuden kehittymisen ajallinen pituus on hyvin yksilöllistä, eikä yhdenkään sektorin haastattelussa pystytty määrittelemään tarkkaa aikamäärää.

No se tietysti riippuu vähän siitä, onko siellä taustalla jotakin muuta työskentelyä. Mutta esimerkiksi omien kokemusten mukaan ja havaintojen pohjalta olen huomannut, että jos on hyvät pohjatiedot ja tavallaan edes jotain vastaavan tyyppistä kokemusta. Sen ei tarvii olla paljoa siellä taustalla, niin kyllä se niinku ensimmäisen työvuoden aikana se kyllä kasvaa aika hyviin mittasuhteisiin. (KoJU3)

Asiantuntijan yhtenä henkilökohtaisena ominaisuutena voidaan pitää vastuunkantokyvyn omaamista. Asiantuntijuuden kehittymisen kannalta henkilöllä tulee olla halua ja kykyä kantaa vastuuta niin omista kuin toistenkin tekemisistä. Jos vastuunkantokyky on heikko, asiantuntijaksi kehittyminen on haastavaa. Yhtenä henkilökohtaisena ominaisuutena haastatteluissa tuli esiin myös autonomisuus, joka on keskeinen asiantuntijan piirre. Asiantuntijan tulee kyetä itsenäiseen, vastuulliseen toimintaan.

Kyllä mä varmaan tärkeimpänä pitäisin sitä et pitää olla halu ja kyky kantaa vastuuta. Asiantuntijuuden kehittymisen kannalta se on varmasti se olennaisin tekijä. Et täytyy kyetä siihen, et meni syteen tai saveen niin aina ei onnistusta, välillä menee jutut pieleen, mut se vastuu pitää kyetä ottaan. (KoJÄ2)

Asiantuntijuuden kehittyminen vaatii myös vuorovaikutusta ja verkostoissa toimimista. Verkostojen avulla asiantuntija pystyy luomaan kontakteja, oppimaan ja saamaan tietoa muilta toimijoilta. Asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää vuorovaikutteisuutta ja toimintaa yhdessä muiden kanssa. Verkostoissa toimimisen avulla asiantuntijuus kasvaa ja kehittyy vuorovaikutteisesti muiden kanssa toimimalla.

Työelämän muutoksen moninaiset vaikutukset asiantuntijuuden uudistumiseen

Työelämän muutoksen myötä työelämän vaatimukset ovat muuttuneet, ja vaikutus ulottuu myös asiantuntijuuteen ja sen uudistumiseen, mistä syntyi kolmannen tutkimuskysymyksen kolmas kategoria. Monissa haastatteluissa nousi esiin se, että nykyään asiantuntijan tulee olla valmis jatkuvaan muutokseen, ja muutokseen tulee sopeutua nopeastikin. Nuorien asiantuntijoiden etuna pidetään erityistä muutosvalmiutta, ja sitä että nuorilla ei ole niin suuria odotuksia työelämän suhteen. Työelämän muutoksen johdosta asiantuntijuutta voi joutua rakentamaan monessa eri organisaatiossa, sillä pätkätyöt ovat yleistyneet entisestään. Asiantuntijan tulee olla myös valmis mukautumaan uudenlaisiin ongelmatilanteisiin, joiden ratkaiseminen ei ole enää niin yksinkertaista.

Ja silläkin tavalla mä mietin, että miten se, kun kysyt tossa, miten se asiantuntijuus muuttuu, niin varmaan se kun ei enää välttämättä oo enää sellasia yksinkertaisia vastauksia niihin ongelmiin, niin pitää olla myös kyky hahmottaa asioita eri näkökulmasta. (ReY)

Muutosten myötä myös tehtävänkuvat ja työtehtävät ovat laajentuneet entisestään. Työntekijän tulee olla valmis laaja-alaiseen tehtävänkuvaan, jossa työtehtävät ovat pirstaleisia. Tämän ohella työntekijän tulee omata nykyään yhä enemmän talousosaamista, joka ennen ei ollut niin tärkeää. Etenkin vapaan sivistystyön kentällä tämä asia on ollut viime vuosien ajan vahvemmin esillä julkisen rahoituksen takia.

Yhdessä organisaatiossa nostettiin muutoksen tuomina vaatimuksina esiin myös viestinnän, tekniikan ja sosiaalisen median osuus. Nykyään työntekijöiden tulee osata markkinoida itseään ja omaa osaamistaan työnantajille tehokkaammin kuin ennen. Nuorilla vastavalmistuneilla on huomattavasti paremmat valmiudet tämän suhteen, ja niitä pidetään nuoremman sukupolven etuna muutосkyvykkyyden ohella. Toisessa haastattelussa nostettiin nuoremman sukupolven eduksi myös rohkeus tarttua haasteisiin ja kyky ottaa vastuuta jo aikaisessa vaiheessa.

No ilman muuta tietenkin, niitä asioita mitä tuolla aikaisemminkin: viestintä, tekniikka, sosiaalinen media, se markkinointi. Onhan se tavallaan myöskin itsensäkin markkinointi työelämään se yksi sektori. Ja siihen tuntuu, että nuoremmilla on merkittävästi paremmat valmiudet selkeästi. (KoJÄ2)

No kyllä se on, sanotaan jos meille uusia ihmisiä tulee nykyään, niin siinä on just ehkä se asenne-ero, että nykyisin yliopistosta tulevat, ehkä se tulee just sen koulutuksen kautta, niin ne on valmiimpia ottamaan jo isojaakin haasteita kun aiemmin elikkä ne on rohkeampia. Ne on valmiimpia ottamaan sitä omaa vastuuta, ja ne on valmiimpia opettelemaan uutta. (KoJU3)

Merkittävänä muutoksen tuomana osa-alueena julkisessa koulutusorganisaatiossa on ollut osaamisperustaisuus, ja sen vaikutukset työkuviin. Osaamisperustaisuus on muuttanut monia rakenteita ja vaikuttanut asiantuntijoiden ja opettajien työnkuvaan. Osaamisperustaisuuden tuominen osaksi opetussuunnitelmaa on uudistanut käytäntöjä ja työn tekemisen tapoja. Asiantuntijuuden uudistuminen on näkynyt organisaatioissa myös siten, että asiantuntija saatetaan hankkia yritykseen ulkopuolelta tiettyä selvitystä varten.

Osaamisen monipuolinen tukeminen asiantuntijuuden kehittäjänä

Kolmannen tutkimuskysymyksen neljännessä kategoriassa tarkastellaan osaamisen tukemista. Kaikkien sektoreiden työnantajat toivat esiin moninaisesti keinoja, joilla osaamisen jatkuvaa kehittymistä tuetaan organisaatiossa. Osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymistä voidaan tukea muun muassa kehityskeskusteluiden perusteella. Kehityskeskustelut luovat pohjan sille, millaisiin asioihin työntekijä kaipaa tukea, ja miten organisaatio lähtee tukemaan kehitystä. Kehityskeskusteluissa myös organisaatio voi ilmaista tarpeitaan, jolloin kehityskeskustelut voidaan katsoa vuorovaikutteiseksi dialogiksi kahden osapuolen välillä.

Kehityskeskustelut luo sille kaikelle sen pohjan, että tiedetään mihin kouluttajan kanssa ollaan menossa. (VaY)

Osaamisen kehittymisen tukemisessa tulee ottaa huomioon myös yksilön luontaiset tavat toimia. Eräässä vapaan sivistystyön organisaatiossa työntekijöille pyritään antamaan mahdollisimman paljon vapauksia tehdä työtä oman persoonan kautta ja itselle luonnollisilla työnteon tavoilla. Myös rekrytointiyritys pyrkii ottamaan mahdollisimman paljon huomioon henkilöstön omat mielipiteet, ja heidän näkemyksensä kehittämistarpeista.

Kyllä pyritään antamaan vastinpariksi sille isolle vastuulle mahdollisimman paljon vapautta. Ja mahdollisuuksia tehdä sitä työtä sen oman persoonansa kautta ja myöskin sellaisilla tavoilla mitkä on itselle luontevia. (KoJÄ2)

Niin tavallaan niiden pohdinta, se pitää lähteä mun mielestä henkilöstöstä itsestään. Ei siitä, että joku tulee ulkopuolelta kertomaan sulle, et miten tätä firmaa pitää kehittää tai miten meidän pitäis tehdä näitä asioita tai näin. (ReY)

Osaamisen jatkuvaa kehittymistä tuetaan myös täydennyskoulutusten ja sisäisten koulutuksien avulla. Täydennyskoulutusta voidaan toteuttaa esimerkiksi avoimen yliopiston kursseja suorittamalla tai muiden ulkopuolisten koulutusten kautta. Organisaatioiden sisällä järjestetään myös paljon sisäistä koulutusta, joissa kouluttajana voi toimia esimies tai itse työntekijä. Etenkin rekrytointiyritys suosi haastattelun perusteella sisäistä kouluttautumista ulkoista enemmän. Organisaatioon voidaan luoda myös erillinen sisäinen koulutusjärjestelmä, joka kouluttaa henkilöitä oman organisaation tarpeisiin. Valmennustalossa on lisäksi käytössä mentorointi asiantuntijuuden ja osaamisen tukemisessa. Mentoroinnissa kokeneempi työntekijä opettaa nuorempaa. Toiminta nimettiin haastattelussa ”isovelitöiminnaksi”.

Sit sen lisäksi me ollaan talon sisällä järjestetty aika paljon ihan spesifejä koulutuksia niinku nyt esimerkiksi tänä keväänä meillä on erilaisiin tietohallintaohjelmiin liittyviä koulutuksia. Meillä on ollut excel-koulutusta, instagram-koulutusta, meillä on ollut powerpoint-koulutusta, sit meillä on ollut photoshop-koulutusta. (KoJU3)

No meillä tosiaan sanoinkin, opitaan paljon töissä. Mä en itse oo ihan hirveen formaalien koulutusten fani, koska se on aina, jos tulee joku ulkopuolinen kouluttaja organisaatioon, niin se ei ihan tarkkaan tiedä meidän bisnestä, meidän kulttuuria. (ReY)

Kolmannen sektorin työnantaja kannusti työntekijöitä toimimaan aktiivisesti eri verkostoissa. Työntekijöitä pyritään tukemaan sillä tavoin, että he voivat käyttää työaikaansa verkostojen luomiseen ja niissä toimimiseen. Ammatillisten verkostojen avulla työntekijät voivat vuorovaikutteisista toimia muiden kanssa, ja sitä kautta kehittää itseään ja omaa asiantuntijuuttaan.

6 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa teen yhteenvedon edellisen analyysiluvun keskeisistä tuloksista tutkimuskysymyksittäin sekä käyn keskustelua tutkimustulosten ja teorian välillä. Lisäksi olen koonnut teemoittain tutkimieni sektoreiden, yksityinen, julkinen ja kolmas sektori, keskeisimmät erot, joita edellä analyysissä ilmeni, mutta ei järjestelmällisesti eroteltu. Analyysin tuloksista syntyneet teemat ja kategoriat on koottu tutkimuskysymyksittäin yhteenvetona alla olevaan taulukkoon (taulukko 3). Kategorioiden variaatiot ovat nähtävillä kootusti tutkimuksen lopussa (liite 3).

TAULUKKO 3. Analyysin teemat ja kategoriat tutkimuskysymyksittäin

Tutkimuskysymys	Teemat	Kategoriat
1. Millaisia kvalifikaatiovaatimuksia työnantajat asettavat kasvatustieteilijöille?	1. Kasvatustieteilijöiden työnantajat työelämän kvalifikaatiovaatimusten määrittelijöinä 2. Työnantajien vaatimukset työntekijöille rekrytointitilanteissa	1.1 Kasvatustieteilijöiltä edellytettävät yleiset ja alakohtaiset kvalifikaatiot 1.2 Työelämän laajempi hallinta työntekijän vaatimuksena 1.3 Työelämän muutoksen vaikutukset kvalifikaatiovaatimuksiin 2.1 Henkilökohtaiset ominaisuudet avainasemassa rekrytoinnissa 2.2 Yleiskvalifikaatioiden hallinnan merkitys rekrytointitilanteissa 2.3 Yliopistotutkinto rekrytoitavan vaatimuksena ja työkokemus rekrytoitavan etuna
2. Missä määrin yliopistokoulutuksen tuottamat kompetenssit kohtaavat työelämän vaatimukset työnantajien kokemusten mukaan?	3. Yliopistokoulutuksen tuottamat kompetenssit työnantajien tarkastelussa	3.1 Kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen tuottamat yleiset ja alakohtaiset kompetenssit 3.2 Sivuaineet tärkeänä kompetenssin tuottajana

	4. Työntekijien näkemys yliopistokoulutuksen ja työelämän yhteistyön merkittävyydestä	3.3 Yliopistokoulutuksen tuottamien kompetenssien ja työelämän vaatimusten kohtaaminen 4.1 Monipuolisuus työelämän ja yliopistokoulutuksen yhteistyössä 4.2 Työharjoittelut tärkeänä yhteistyömuotona 4.3 Kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen tunnettavuus työmarkkinoilla
3. Miten työnantajat näkevät asiantuntijuuden syntyvän ja kehittyvän työelämän muutoksessa?	5. Asiantuntijuuden kehittymisen eri ulottuvuudet	5.1 Asiantuntijuuden kehittymisen tilat tarkastelussa 5.2 Asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttavat henkilökohtaiset ominaisuudet 5.3 Työelämän muutoksen moninaiset vaikutukset asiantuntijuuden uudistumiseen 5.4 Osaamisen monipuolinen tukeminen asiantuntijuuden kehittäjänä

6.1 Millaisia kvalifikaatiovaatimuksia työnantajat asettavat työntekijöille?

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä etsittiin vastausta siihen, millaisia kvalifikaatiovaatimuksia työnantajat asettavat kasvatustieteilijöille. Haastatellut työnantajat tarkastelivat työelämän kvalifikaatiovaatimuksia kahden teeman valossa: kasvatustieteilijöiden työnantajat kvalifikaatiovaatimusten määrittelijöinä sekä työnantajien vaatimukset työntekijöille rekrytointitilanteessa. Ensimmäisessä teemassa erotettiin kolme käsityskategoriaa, jotka kuvaavat työnantajien käsityksiä kvalifikaatiovaatimuksista. Kvalifikaatiovaatimuksia tarkasteltiin yleisten ja alakohtaisten kvalifikaatioiden, työelämän hallinnan sekä työelämän muutoksen näkökulmista. Toisessa teemassa esiin nousi niin ikään kolme käsityskategoriaa, jotka kuvaavat työnantajien käsityksiä rekrytointitilanteessa vaadittavista kvalifikaatiosta. Rekrytointitilanteessa vaikuttavia kvalifikaatiovaatimuksia tarkasteltiin henkilökohtaisten ominaisuuksien, yleisten kvalifikaatioiden ja työkokemuksen merkityksen näkökulmista.

Kasvatustieteilijöiden työnantajat työelämän kvalifikaatiovaatimusten määrittelijöinä

Yleiskvalifikaatioiden hallintaa pidettiin tärkeänä kvalifikaatiovaatimuksena jokaisella sektorilla. Erityisen tärkeinä yleiskvalifikaatiovaatimuksina pidettiin viestintä- ja vuorovaikutustaitoja, organisointi- ja suunnittelutaitoja sekä kriittistä lukutaitoa ja analyttisyyttä. Myös Jakku-Sihvonen (2005, 139) näkee, että vuorovaikutustaidot ovat keskeisiä vaatimuksia kasvatustieteilijälle. Kyseiset taidot voidaan nähdä myös Eversin ym. (1998) tutkimusryhmän elinikäistä oppimista ja työllistymistä edistävien neljän taidon luokittelussa. Luokittelussa oman taidon hallinta -ryhmään kuuluvat organisointitaidot ja analyttisyys. Kommunikointitaito -ryhmään kuuluvat vuorovaikutus- ja viestintätaidot sekä ihmisten ja tehtävien johtaminen -ryhmä sisältää suunnittelu- ja organisointitaidot. (Evers ym. 1998.) Kyseiset kvalifikaatiovaatimukset ovat myös niitä, mitkä on luokiteltu tärkeiksi työelämätaidoiksi. Tynjälä (2003, 98) luokittelee työelämässä vaadittaviksi taidoiksi muun muassa ongelmanratkaisutaidot, kriittisen ajattelun, oppimisen taidot, sosiaaliset taidot sekä viestintätaidot. Eräässä haastattelussa kasvatustieteen nähtiin tuottavan samanlaista osaamista yleisten kvalifikaatioiden osalta kuin muidenkin generalistialojen. Tämä saattaa johtua siitä, että generalistialat ovat vahvoja yleiskvalifikaatioiden tuottajia. Toisaalta työnantajat voivat nähdä koulutusalan toissijaisena signaalina, sillä usein työnantajat odottavat vastavalmistuneelta enemmän yleisiä työelämätaitoja, joiden päälle varsinaista asiantuntijuutta aletaan rakentaa (Kanervo 2006, 35).

Tässä tutkimuksessa alakohtaisten kvalifikaatiovaatimusten osalta vapaan sivistystyön kentältä nousi esiin oppimisprosessin ja koulutusjärjestelmän tuntemus. Myös Jakku-Sihvonen (2005, 135) toteaa, että koulutuksen suunnittelutehtävissä kehittäjältä edellytetään muun muassa oppimis- ja muutosprosessien hallintaa. Muissa haastatteluissa ei noussut erityisemmin esiin spesifejä alakohtaisia kvalifikaatiovaatimuksia. Tämä voi johtua siitä, että muissa organisaatioissa työskenteli kasvatustieteilijöiden ohella eri koulutustaustan omaavia henkilöitä eikä kasvatustieteen opinnot olleet vaatimuksena työtehtäviin. Vapaan sivistystyön kentällä kasvatustiedettä pidettiin arvostettuna tutkintona, jolloin myös alakohtaisten kvalifikaatiovaatimusten määrittelemine oli luontevampaa. Alakohtaisten taitojen puuttuminen voi johtua myös siitä, että työnantajat haluavat harvoin maistereilta syventäviä alakohtaisia erityistaitoja (ks. Tuominen 2013, 31).

Kahdessa organisaatiossa nostettiin vahvasti esiin akateeminen tutkinto työpaikan muodollisena vaatimuksena niin rekrytointitilanteessa kuin yleisenä työpaikan vaatimuksena. Kummassakin organisaatiossa vaatimus nousi esiin johtuen organisaation luonteesta tai kilpailutuksesta. Kirjallisuudessa muodollinen koulutus on nähty välttämättömänä edellytyksenä asiantuntijuuden kehittymiselle ja työtehtäviin pääsemiselle (Lehtinen & Palonen 2011, 33). Akateeminen tutkinto voidaan siis nähdä

muodollisena vaatimuksena asiantuntijatehtävissä, joissa pitkän tutkinnon avulla asiantuntijuuden kehittyminen pääsee alkamaan. Työnantajat arvostavat tiettyjä koulutusaloja ja tutkintoja, mutta vaatimuksissa on paljon työnantaja- ja tehtäväkohtaisia eroja (Kanervo 2006, 35).

Työnantajien haastatteluista nousi esiin myös laajempi työelämän hallinta, sillä kasvatustieteilijän tulee ymmärtää ja hahmottaa työelämää kokonaisvaltaisemmin. Työelämän laajempi hallinta -kategoria sisälsi myös kustannustietoisuuden ja liiketoimintosaamisen vaatimukset, sillä niitä ei voi laskea erityisesti kasvatustieteilijän alakohtaisiin kompetensseihin kuuluvaksi. Erityisen tärkeänä pidettiin kokonaisuuksien ymmärtämistä ja eri työelämäsektoreiden erojen hahmottamista. Nykyään työmarkkinoilla työntekijöiltä odotetaan ja vaaditaan avaintaitoja, tärkeimpänä usein kokonaisuuksien ymmärtäminen ja hallinta (Välivehmas 2014, 66). Tässä tutkimuksessa vapaan sivistystyön kentällä kustannustietoisuutta pidettiin erityisen tärkeänä. Myös Puhakan (2011, 76) tutkimuksessa taloussuunnittelutaidot nähtiin tärkeänä vaatimuksena kolmannella sektorilla. Tässä tutkimuksessa liiketoimintaymmärrystä pidettiin erityisen tärkeänä kvalifikaatiovaatimuksena rekrytointiyrityksessä. Liiketoimintaymmärrys on nostettu yhdeksi keskeisimmistä osaamisvaatimuksista myös Oivallus-hankkeessa (Elinkeinoelämän keskusliitto 2011, 121).

Työelämän muutos on asettanut työntekijöille uudenlaisia osaamisvaatimuksia ja osa vaatimuksista on korostunut entisestään. Haastatteluissa työnantajat toivat moninaisesti esiin työelämän muutoksen vaikutuksia. Muutoksen myötä työntekijöiltä vaaditaan erityistä muutosvalmiutta ja tulevaisuusorientoitunutta työtettä. Puhakka (2011, 62) näkee asian samalla tavalla, sillä nykyään yksilöiltä vaaditaan tietoa ja taitoja, jotka mahdollistavat nopean reagoinnin työelämän muutoksiin. Työelämän muutoksessa jokaisen työntekijän tulee kyetä muuttamaan ajattelu- ja toimintatapoja sekä kestäämään epävarmuutta ja toimimaan tehokkaasti muutostilanteissa. Muutostilanteessa työntekijöiltä vaaditaan muun muassa kokonaisuuksien hahmottamisen taitoa, tulevaisuudesta innostumisen taitoa, stressinsietokykyä ja tunnetaitoja. (Salminen 2015, 86–89.) Eräänä muutoksen tuomana osa-alueena tässä tutkimuksessa nähtiin myös projektiluontoisuus, joka tulee lisääntymään tulevaisuudessa entisestään. Kyseinen muutos on tullut työelämään viime vuosien aikana ja ajatus pitkästä työurasta samassa organisaatiossa on kadonnut. Tilalle on tullut ajatus työteon ketjusta, johon voi kuulua eri tavoin töitä, opiskelua ja erinäisiä projektitöitä. (Halava & Pantzar 2010, 26.)

Verkostoissa toimiminen tuotiin esiin sekä muutoksen tuomana osa-alueena että tärkeänä rekrytointikriteerinä. Verkostoitumisen merkityksestä puhuttiin erityisesti vapaan sivistystyön kentällä. Kyky luoda verkostoja ja toimia niissä on tulevaisuudessa entisestään korostuvan osa-alue. Tämän tutkimuksen perusteella verkostoitumiskykyä voidaan siis pitää oleellisena työelämän kvalifikaatiovaati-

muksena. Salminen (2015) pitää verkostoitumista tärkeänä työelämässä toimiessa, sillä yhden ihmisen on mahdotonta hallita kaikkea työssä tarvittavaa tietoa ja osaamista. Verkostojen rakentaminen ja kehittäminen vaativat erityistä taitoa ja aktiivisuutta sekä rohkeutta ja aktiivisuutta toimia. (Salminen 2015, 164, 166.) Myös Oivallus -hankkeessa osaaminen nostettiin tärkeäksi tulevaisuuden osaamisalueeksi. Todellinen verkosto-osaaminen vaatii aktiivisuutta ja uteliaisuutta sekä vuorovaikutusta muiden verkostotoimijoiden kanssa. (Elinkeinoelämän keskusliitto 2011, 12.)

Työnantajien vaatimukset työntekijöille rekrytointitilanteessa

Työnantajien asettamia kvalifikaatiovaatimuksia voidaan tarkastella myös rekrytointitilanteen näkökulmasta kolmen kategorian avulla. Haastateltujen työnantajien mukaan rekrytoinnissa korostuu erityisesti henkilökohtaiset ominaisuudet, yleiskvalifikaatioiden hallinta sekä työkokemus. Moni työnantaja toi esiin henkilökohtaisten tekijöiden vaikutuksen rekrytointitilanteessa. Myös kirjallisuudessa on käyty keskustelua persoonallisuuden vaikutuksesta, sillä työnantajien ajatellaan olevan kiinnostuneita henkilöistä, joilla on oikeanlaista asennetta sekä motivaatiota ja halua uuden oppimiseen. Työnantajat etsivät työtehtävään sopivaa henkilöä, jolloin tietyn alan muodollinen koulutus voi merkitä suhteellisen vähän. (Kanervo 2006, 36.) Tämän tutkimuksen tuloksista ilmeni, että haastattelutilanteella on suuri merkitys rekrytointipäätökseen, sillä tilanteessa hakijat luovat vaikutelman työnantajaan. Tampereen yliopiston työelämäpalveluiden (2016, 20) sijoittumisseurannan mukaan kasvatus-tieteilijöiden nykyisen työpaikan saamiseen oli vaikuttanut eniten oikeanlainen asenne ja motivaatio. Keronen (2014, 39) näkee, että hyvä työsuhte syntyy, kun työtehtävän edellyttämä substanssiosaaminen on tasapainossa suhteessa persoonan sopivuuteen työtehtävään ja työyhteisöön. Henkilökohtaiset vahvuudet kehittyvät koko elämän ajan, ja työelämässä ne näkyvät esimerkiksi tapana suhtautua asioihin ja toimintaan sekä kykyyn toimia itsenäisesti ja ryhmässä (Välivehmas 2014, 26). Persoonan tärkeyden yhteydessä eräässä haastattelussa puhuttiin myös nuoruudesta, ja sen pitämisestä valttikorttina kilpailutilanteissa. Nykyään avoinna oleviin työpaikkoihin tulee lukuisia hakemuksia, ja niissä tilanteissa nuoruus ja innokkuus voivat olla hakijan etuna. Alasoinin (2010, 51) näkemyksen mukaan työnantajien tulisi pitää nuorempaa sukupolvea mahdollisuutena, sillä he voivat nähdä asiat uudessa valossa ja näin ollen tuoda organisaation uusia toimintatapoja.

Rekrytoitavan henkilön tulee osoittaa myös yleiskvalifikaatioiden hallintaa, mikä tuotiin esiin erityisesti vapaan sivistystyön kentällä. Työnantajat arvostavat ja edellyttävät rekrytoitavalta verkosto-osaamista sekä hyviä viestintä-, vuorovaikutus- ja organisointitaitoja. Näiden ohella sosiaalista osaamista pidetään tärkeänä, sillä henkilön tulee pystyä toimimaan sekä itsenäisesti että osana isompaa tiimiä. Myös Demo Helsingin (2013) ja Cimon tekemässä tutkimuksessa työnantajat pitivät muun

muassa kommunikointitaitoja ja yhteistyötaitoja tärkeimpinä rekrytointikriteereinä. Nykyään uudenlainen tapa tuottaa innovaatioita edellyttää tietynlaista sosiaalista vuorovaikutusta. Työyhteisötaitoihin kuuluu toisten tukeminen ja auttaminen, vastuullisuus, kyky yhteistyöhön sekä aktiivinen oman toiminnan antaminen työn kehittämiseen. (Alasoini 2010, 40–41.) Sosiaalista taitoja pidettiin myös Tynjälän ym. (2004, 99) tutkimuksessa tärkeimpinä työssä tarvittavina kvalifikaatioina kasvatustieteilijöiden osalta.

Kaikki työnantajat toivat esiin työkokemuksen merkityksen rekrytointitilanteessa. Työkokemuksen merkitystä tarkasteltiin kahdella eri tavalla, sillä osa työnantajista tarkasteli työkokemusta suhteessa avoinna olevaan tehtävään, ja osan mielestä työkokemuksen pituudella ei ollut suurta merkitystä. Vastavalmistuneiden kohdalla pitkän työkokemuksen omaaminen ei voi olla vaatimuksena, vaan siinä vaiheessa merkitsevät esimerkiksi harjoittelu- ja kesätyöpaikat. Penttinen ym. (2011, 103) näkevät, että työnantajien tärkeinä pitämiä yleisiä työelämävalmiuksia voi oppia myös harrastusten sekä työkokemuksen kautta. Tästä näkökulmasta asiaa tarkasteltaessa myös omaan alaan liittymätön työkokemus on hyödyllistä. Haastatteluissa tuotiin esiin myös työkokemuksen pituuden ja tehtävään sopivuuden vaikutus rekrytointitilanteessa. Tehtävään sopivuuden kannalta aiempi työkokemus samantyyppisessä tehtävässä toimimisesta nähdään positiivisena asiana työnantajien näkökulmasta. Keronen (2014, 37) kertoo rekrytointitilanteessa miettivänsä työhistorian sopivuutta suhteessa haettavaan tehtävään. Koska koulutuksen kyky työelämässä tarvittavien taitojen ja osaamisen tuottajana on rajallinen, työkokemuksen merkitys on tärkeä. Työssä opitaan tärkeitä taitoja, joita koulutus ei pysty tuottamaan. Vastavalmistuneiden kohdalla oman alan työkokemusta omaavat hakijat voivat olla haluttomia työnantajien keskuudessa, sillä se ei vaadi työnantajalta niin paljon aikaa ja rahaa kouluttaa hakija uuteen tehtävään. (Kanervo 2006, 34.) Tässä tutkimuksessa oman alan työkokemusta ei kuitenkaan pidetty niin tärkeänä kriteerinä varsinkaan vastavalmistuneiden osalta. Rekrytointiyrityksessä työkokemuksen merkitystä tarkasteltiin jopa mahdollisena haittatekijänä, sillä saman alan työkokemuksen myötä henkilölle on voinut muodostua tietynlaisia ajattelu- ja toimintatapoja, joista voi olla vaikea poisoppia. Myös Kanervo (2006, 34–35) näkee tilanteen samalla tavalla, sillä keskittämällä rekrytointiin nuoriin ja vähän kokemusta omaaviin henkilöihin, työnantaja saa todennäköisemmin helpommin koulutettua halutun kaltaisen työntekijän. Kokonaisuudessaan rekrytointitilanteessa vaikuttavat erinäiset tekijät muodollisen koulutuksen ohella. Korkeakoulututkimuksen lisäksi akateemisten työmarkkinoilla oleellisia rekrytointikriteerejä ovat työkokemus, persoonallisuus, verkostot, kielitaito ja oman osaamisen markkinointi (Kanervo 2006, 33). Väärälän (1995) kvalifikaatioluokittelun mukaisesti pärjätäkseen työmarkkinoilla ei riitä, että hallitsee työn teknisesti (tuotannollis-tekniikka-kvalifikaatiot), vaan taitoja tulee osata käyttää monipuolisesti eri tilanteissa (sosiokulttuuriset

kvalifikaatiot). Tämän lisäksi taitoja tulee kehittää (innovatiiviset kvalifikaatiot) sekä niiden kanssa tulee sopeutua eri tilanteisiin (mukautumiskvalifikaatiot). Kokonaisuudessaan työntekijöillä tulee olla monipuolisia kvalifikaatioita hallitakseen työmarkkinat. (Väärälä 1995, 104.)

6.2 Yliopistokoulutuksen tuottamien kompetenssien ja yhteistyön merkitys työnantajien tarkastelussa

Toisena tutkimuskysymyksenä selvitettiin sitä, missä määrin yliopistokoulutuksen tuottamat kompetenssit kohtaavat työelämän vaatimukset työnantajien kokemusten mukaan. Tutkimuksessa tuli tarkastella ensin millaisia kompetensseja yliopistokoulutus tuottaa työnantajien näkemyksen mukaan, jotta tutkimuskysymykseen pystytään vastaamaan. Yliopistokoulutuksen tuottamien kompetenssien ja työelämän kohtaavuutta tarkasteltiin kahden teeman avulla: yliopistokoulutuksen tuottamat kompetenssit työnantajien tarkastelussa sekä työnantajien näkemys yliopistokoulutuksen ja työelämän yhteistyön merkittävyydestä. Yliopistokoulutuksen tuottamat kompetenssit työnantajien tarkastelussa -teemassa erotettiin kolme käsityskategoriaa, jotka kuvaavat työnantajien näkemyksiä yliopistokoulutuksesta kompetenssien tuottajana. Teemassa nousi esiin yleisten ja alakohtaisten kompetenssien tuottaminen, sivuaineiden rooli kompetenssien tuottajana sekä kompetenssien kohtaavuus työelämän vaatimusten kanssa. Työnantajien näkemystä yliopistokoulutuksen ja työelämän yhteistyöstä erotettiin myös kolme käsityskategoriaa, jotka kuvaavat yhteistyön monipuolisuutta, työharjoittelua sekä yliopistotutkimuksen tunnettavuutta.

Yliopistokoulutuksen tuottamat kompetenssit työnantajien tarkastelussa

Kaikkien sektoreiden haastateltavat näkivät, että kasvatustieteellinen yliopistokoulutus tuottaa erityisesti yleisiä kompetensseja. Kasvatustieteilijöiden nähtiin omaavan itsearviointikykyä, analyttisyyttä, kriittistä lukutaitoa ja laaja-alaista kokonaisuuksien hahmottamista. Tuning -projektissa (2009, 40) kasvatustieteilijöiden yleisiksi kompetensseiksi mainittiin myös muun muassa analyttisyys, viestintätaidot, itsearviointitaidot, kriittinen lukutaito ja kyky työskennellä sekä itsenäisesti että ryhmässä. Kasvatustiede generalistialana tuottaa työnantajien puolelta haluttuja yleisiä työelämävalmiuksia. Tämä saattaa johtua myös siitä, että työnantajat harvoin ilmaisevat, että yliopistokoulutuksen tulisi tuottaa enemmän oppiainekohtaisia erityistaitoja, vaan he haluavat yleisiä työelämävalmiuksia omaavia yksilöitä (ks. Puhakka 2014, 64). Kasvatusalan asiantuntijalta edellytetään substanssin hallinnan lisäksi yleiskvalifikaatioita, jotka ovat monille akateemisille aloille yhteisiä osaamisalueita (Jakku-Sihvonen 2005, 138).

Yliopistokoulutuksen tuottamiksi alakohtaisiksi kompetensseiksi koulutusorganisaatiot mainitsivat oppimisprosessin tuntemisen, teoreettisen hallinnan sekä tutkimusmenetelmätaidot. Lisäksi eräs vapaan sivistystyön työnantaja toi esiin, että oppimisteknologian ymmärrys on kasvanut kasvatustieteilijöiden keskuudessa. Myös Tuning -projektissa kasvatustieteilijöiden alakohtaisiksi kompetensseiksi mainittiin muun muassa oppimisprosessin ymmärrys, teoreettinen hallinta sekä kyky kehittää oppimisympäristöjä (González & Wagenaar 2005, 42). Yhdessä organisaatiossa kasvatustieteilijöiden todettiin omaavan tutkimustaitoja, jotka on todettu myös välttämättömäksi osaksi kasvatustieteilijän substanssin hallintaa (ks. Jakku-Sihvonen 2005, 38). Kokonaisuudessaan korkeakoulun opetussuunnitelman tulisi painottaa sekä alakohtaisia että yleisiä työelämän osaamisalueita, jotta opiskelija pystyisi kasvamaan asiantuntijaksi kokonaisvaltaisesti (Koski ym. 2014, 141).

Haastatteluissa sivuaineet nähtiin tärkeänä kompetenssin tuottajana generalistialoilla. Sivuaineet ja muut vapaasti valittavat opinnot on nähty myös Penttilän (2009, 31) tutkimuksessa vahvaksi työelämärelevanssia rakentavaksi tekijäksi. Muutamassa haastattelussa sivuainevalinnat nähtiin hyvin yksilölliseksi, sillä valinnat riippuvat henkilön omista mielenkiinnon kohteista. Kaksi vapaan sivistystyön toimijaa ja rekrytointiyritys mainitsivat kuitenkin liiketoimintaosaamisen ja hallintotieteen toivotuiksi sivuaineiksi. Moni kasvatustieteen opiskelija on suorittanut liiketoimintaosaamisen opintoja, sillä se nähdään myös opiskelijoiden keskuudessa hyödylliseksi opintokokonaisuudeksi (Penttilä 2009, 28). Tässä tutkimuksessa sivuaineet nähtiin siinäkin mielessä merkittävaksi, että niiden avulla työnantaja saa kuvan henkilön mielenkiinnon kohteista. Näin ollen opiskeluvaiheessa sivuainevalintoja kannattaa pohtia erityisen tarkkaan, sillä niiden avulla voi suunnata uraorientaatiota tiettyyn suuntaan. Opiskeluvaiheessa ei kuitenkaan aina ole helppoa tietää tulevaisuuden työllistymisestä, sillä jos opiskelijat tietäisivät mihin he tulevat työllistymään, opintojen suuntaaminen olisi helpompaa (Puhakka 2009, 74). Lehti ja Koski (2014, 102) toteavatkin, että opiskelijan tulisi saada heti opintojen alkuvaiheessa riittävästi tukea ja tietoa opintojen tarjoamista työllistymismahdollisuuksista ja urapoluista, jotta myöhemmin opiskelija pystyy tekemään perusteltuja päätöksiä valitessaan sivuaineita ja suuntautumista pääaineen sisällä. Tehdyillä sivuaine- ja pääainevalinnoilla suunnataan siis omaa uraorientaatiota, kuten tässäkin tutkimuksessa tuli esiin. Sivuaine- ja pääainevalinnoilla on keskeinen merkitys asiantuntijuuden rakentumiselle, kuten myös Penttinen ym. (2011, 103) toteavat. Opiskelijan urakolmimallin mukaan urahallinta rakentuu neljästä eri osa-alueesta (Lehti & Koski 2014, 101). Itsetuntemuksen ja päätöksentekokyvyn voidaan katsoa linkittyvän sivuainevalintoihin. Valintoja tehdessä tulee tarkastella omia kiinnostuksen kohteita, arvoja, ja opiskelijalla tulee olla kyky tehdä päätöksiä ajatellen opintoja ja myöhemmin työuraa.

Työnantajien näkemys yliopistokoulutuksen ja työelämän yhteistyön merkittävydestä

Haastatteluissa tuotiin esiin hyvin moninaisesti eri yhteistyömuotoja. Myös Koski (2014) toteaa, että yliopistossa on monia erilaisia työelämän yhteistyömuotoja, kuten alumnien vierailut, työelämän seminaaripäivät sekä pidempikestoiset työharjoittelut ja projektit. Yliopistotoimijoiden on kuitenkin keskeistä tiedostaa, millaista osaamista ja valmiuksia eri työelämäyhteistyöt kehittävät, ja missä määrin ne kehittävät sekä yleisiä että alakohtaisia työelämävalmiuksia. (Koski 2014, 136.) Tähän tutkimukseen haastatellut organisaatiot olivat tehneet yhteistyötä eri tavoin, kuten opiskelijavierailujen, luentojen, verkostojen ja workshoppien avulla. Kahdessa organisaatiossa mainittiin lisäksi tutkimusten avulla tehtävä yhteistyö. Organisaatiot ovat joko itse hakeutuneet tutkimusten pariin tai ovat avustaneet opiskelijoita esimerkiksi pro gradu -tutkielmien parissa. Erityisesti opintojen alkuvaiheessa substanssiaineiden kursseihin liittyvät alumnien puheenvuorot, työpaikkavierailut ja harjoittelupaikkojen tietoiskut ovat opiskelijoiden kannalta hyödyllisiä (Lehti & Koski 2014, 102). Lähde työelämään -hankkeen toteuttamassa kyselyssä yliopistotoimijat pitivät tärkeimpinä yhteistyömuotoina vierailevia puhujia ja työpaikkavierailuja (Lähde työelämään 2010, 5). Valmennustalossa yhteistyötä ei itse lähdetty hakemaan johtuen organisaation luonteesta ja salassapitovelvollisuuksista. Kokonaisuudessaan yhteistyömuotoja haastatteluissa organisaatioissa voidaan kuitenkin pitää varsin moninaisina, sillä kaikkien sektoreiden organisaatiot olivat tehneet jonkinasteista yhteistyötä yliopiston kanssa, osa enemmän ja osa vähemmän. Lähde työelämään (2010,8) -hankkeen kyselyssä kuitenkin ilmeni, että yliopistossa työnantajille tehtävät harjoitus- ja projektityöt ovat harvinaisia. Myös tässä tutkimuksessa haastatellut työnantajat eivät tuoneet esiin projektitöiden tekoa. Kaiken kaikkiaan osaamisen kehittämistä tulisi yliopistossa sisällyttää monipuolisesti opetussuunnitelmiin, eikä sitä tulisi jättää irrallisten ja yksittäisten kurssien tai työelämäpuheenvuorojen varaan (Koski ym. 2014, 142).

Lähes kaikki työnantajat toivat esiin, että heidän organisaationsa oli tehnyt yhteistyötä yliopiston kanssa myös työharjoittelujaksojen kautta. Harjoittelujaksoja pidettiin tärkeinä työllistymisväylinä, joista sekä organisaatio että opiskelija voivat hyötyä tulevaisuudessa työllistymisen näkökulmasta. Monet seurantatutkimukset ovat osoittaneet, että harjoittelujakson kautta opiskelijoiden työelämäosaaminen sekä työllistymistä avustavat verkostot ja suhteet kehittyvät. Työharjoittelujaksot vahvistavat myös asiantuntijaidentiteettiä sekä luovat positiivisia uranäkymiä, jotka kasvattavat opiskelumuotivaatiota ja näin ollen tukevat nopeampaa valmistumista. (Koski 2014, 133.) Harjoittelujaksot voidaan nähdä myös opiskelijan urakolmiomalliin kuuluvan työelämäntuntemuksen yhtenä osa-alueena (ks. Lehti & Koski 2014, 101). Harjoittelujaksot antavat opiskelijalle tietoa oman alan eri työ-

elämämahdollisuuksista sekä yleisesti työmarkkinoista ja niiden osaamisvaatimuksista. Myös Penttinen ym. (2011, 102) toteavat, että harjoittelun avulla voidaan luoda linkkejä työelämään, ja sen on nähty tukevan valmistuneiden korkeaa akateemista osaamista ja työllistymistä. Penttilän (2009) tutkimuksessa opiskelijat toivoivat, että harjoittelupaikasta löytyisi töitä tai verkostoja harjoittelun jälkeiseen työllistymiseen. Tämän lisäksi opiskelijat pitivät oman alan kokemusta tärkeänä todisteena kompetenssista niin työnantajille kuin itselleen. (Penttilä 2009, 21.)

Yksityisellä sektorilla sekä julkisen sektorin koulutusorganisaatiossa harjoittelujaksoja ei tuotu yhtä vahvasti esiin verrattuna vapaan sivistystyön kentän työnantajiin. Kahdessa vapaan sivistystyön organisaatiossa harjoitteluun toivottiin kehittämistä liittyen sen kestoon ja määrään, sillä kolmen kuukauden harjoittelujaksoa pidettiin liian lyhyenä. Thunen ja Størenin (2015, 717) tutkimuksessa todettiin, että työharjoittelun hyödyllisyys on suurempaa niillä, jotka ovat olleet kauemmin sidoksissa työelämän toimijoihin. Toinen vapaan sivistystyön työnantaja näki, että yliopiston tulisi lisätä työharjoittelun määrää, sillä ne ovat oleellisia työllistymisväyliä opiskelijoille. Työelämäjaksojen monipuolisuus on nähty myös eri tutkimuksissa tärkeänä. Työelämäjaksojen avulla opiskelijat saavat kokemusta eri työtehtävistä ja eri työympäristöissä työskentelystä (Koski 2014, 134). Kokonaisuudessaan pidempään kestävät työelämäyhteydet ovat hyödyllisimpiä opiskelijoille. Niiden kautta opiskelijat oppivat enemmän käytännön taitoja ja käsittävät paremmin työtehtäviä. Lisäksi pidemmät työelämäjaksot kasvattavat opiskelumotivaatiota, ja niiden kautta opiskelijat saavat työmahdollisuuksia ja kontakteja työelämään. (Thune & Støren 2015, 712.)

Suurin osa työnantajista koki, että kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen tunnettavuus työmarkkinoilla on hyvä. Erityisesti kaksi vapaan sivistystyön työnantajaa näki, että kasvatustiedettä pidetään arvostettuna ja haluttuna tutkintona vapaan sivistystyön kentällä. Kuitenkin yksi vapaan sivistystyön työnantaja näki, että tunnettavuus ei ole hyvä. Tämä saattoi johtua siitä, että hän tarkasteli asiaa laajemmasta näkökulmasta eikä kohdentanut vastausta oman organisaationsa toimintakentälle. Tässä tutkimuksessa tunnettavuuden nähtiin riippuvan myös työnantajan omasta taustasta sekä työpaikan muun henkilöstön koulutustaustasta. Erityisen ongelmalliseksi asia voi muodostua rekrytointitilanteissa, mikäli työnantaja ei tunnista kasvatustieteellistä osaamista. Tämän vuoksi generalistialoilla oman osaamisen markkinointi on hyvin tärkeää. Myös Suutari (2003, 23) on todennut, että generalistialoilla työllistymistä voi hankaloittaa työnantajan tietämättömyys tutkinnon tuottamasta osaamisesta. Yliopistojen tulisi tuoda entisistä näkyvämmiin esiin eri koulutusalojen tuottama osaaminen ja sen markkinoiminen työnantajille.

6.3 Työelämän kvalifikaatiovaatimusten ja yliopistokoulutuksen kohtaavuus

Yliopistokoulutuksen tuottamat kompetenssit työnantajien tarkastelussa -teeman yksi kategoria kuvasti työnantajien näkemystä yliopistokoulutuksen tuottamien kompetenssien ja työelämän tarpeiden kohtaavuudesta. Toista tutkimuskysymystä eli yliopistokoulutuksen ja työelämän kohtaavuutta voidaan tarkastella myös vertailemalla neljässä ensimmäisessä teemassa esiin nousseita asioita, mutta tarkastelen ensin kohtaavuutta suoraan toisesta haastatteluteemasta saatujen vastausten perusteella. Hanhisen (2011) työelämäosaamisen mallin mukaan kvalifikaatiot määrittyvät työelämästä. Työntekijät vastaavat vaatimukseen kompetenssillaan suorittaa vaadittava työtehtävä, jolloin osaamisen nähdään aktualisoituvan ammattitaitona. Realisoitumisen yhteydessä nähdään kohtaavatko kvalifikaatiot ja kompetenssi toisensa, ja osaako toimija suorittaa työtehtävän. (Hanhinen 2011, 8.)

Monet työnantajat näkivät, että yliopistokoulutuksen tuottamat kompetenssit kohtaavat melko hyvin työelämän vaatimukset. Monissa haastatteluissa nousi kuitenkin esiin se, että kohtaavuuden parantamiseksi on kehittämistä. Kohtaavuuden katsottiin olevan melko yksilöllinen asia, sillä yksilöiden omat valinnat ja henkilökohtaiset kompetenssit vaikuttavat kohtaavuuteen. Kehittämisenäkökulmasta osa organisaatioista toi esille erilaisten kurssien lisäämisen. Enemmän osaamista toivottiin koulutusjärjestelmä- ja liiketoimintaosaamisen osalta. Koulutusjärjestelmäosaamisen voidaan katsoa olevan alakohtainen kompetenssi kasvatustieteilijöille, kun taas liiketoimintaosaaminen on kiinni sivuainevalinnoista. Muutamassa organisaatiossa tuotiin esiin se, että yliopistokoulutus ei tuota käytännön työelämävalmiuksia, mikä heijastuu vastavalmistuneiden puutteellisissa työelämätaidoissa. Yliopiston ei kuitenkaan ole perustehtävänsä mukaan tarkoituskaan tuottaa suoraan yksilöitä työelämän tarpeisiin, vaikka nykyään tehtäväkuva on laaja-alaistunut ja yliopistot tuottavat osaajia eri työmarkkinoille (ks. Rautopuro 2011, 55). Mäkisen ja Annalan (2010) näkemyksen mukaan työelämän tulisi olla mukana korkeakoulutuksesta eikä sitä tulisi eriyttää. Työelämän ja korkeakoulujen välille tulisi löytää keinoja dialogiseen yhteistoimintaan, sillä työelämän avulla opiskelijat pystyvät käsitteellistämään omia valmiuksiaan ja osaamistaan. (Mäkinen & Annala 2010, 52.)

Seuraavaksi tarkastelen työelämän vaatimusten ja yliopistokoulutuksen kohtaavuutta neljässä ensimmäisessä teemassa esiin nousseiden teemojen kautta. Työelämän kvalifikaatiovaatimuksissa korostuivat yleiset työelämävalmiudet kaikilla sektoreilla. Yleisten työelämävalmiuksien osalta korostuivat erityisesti viestintä- ja vuorovaikutustaidot, organisointitaidot sekä kriittinen lukutaito ja analyytisyys. Kasvatustieteilijän tulee myös hahmottaa ja ymmärtää työelämää laajemmin. Jos näitä vaatimuksia vertaillaan yliopistokoulutuksen tuottamiin kompetensseihin, työnantajat näkivät kasvatus-

tieteellisen yliopistokoulutuksen tuottavan erityisesti yleisiä työelämävalmiuksia, kuten analyytisyys, itsearviointitaitoja, kriittistä lukutaitoa ja laaja-alaista kokonaisuuksien hahmottamista. Alakohtaisina kvalifikaatiovaatimuksina työnantajat mainitsivat oppimisprosessin ja koulutusjärjestelmän tuntemisen. Kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen tuottamina alakohtaisina kompetensseina nähtiin myös oppimisprosessin hallinta sekä teoreettinen osaaminen ja tutkimusmenetelmätaidot. Työelämän vaatimina kvalifikaatiovaatimuksina tutkimusmenetelmätaitoja ei tutkimuksessa tuotu esiin, vaikka ne mainittiin kasvatustieteilijöiden hallitsemana kompetenssina. Myös Tampereen yliopiston työelämäpalveluiden (2016, 22) sijoittumis seurannassa kasvatustieteestä valmistuneet ovat todenneet yliopiston kehittäneen eniten oman alan teoreettista osaamista, tiedonhankintataitoja, tutkimusmenetelmätaitoja sekä analyttistä ajattelua. Yleisten ja alakohtaisten kompetenssien osalta työelämän ja yliopistokoulutuksen voidaan nähdä kohtaavan melko hyvin.

Erityisesti vapaan sivistystyön kentällä talousosaaminen ja kustannustietoisuus nähtiin tärkeinä, ja ne mainittiin osassa organisaatioita myös toivottuina sivuainekokonaisuuksina. Tämän voidaan kuitenkin katsoa olevan enemmän yksilöllinen valinta, jota ei voi yksiselitteisesti vertailla kohtaavuuden kanssa. Työelämän vaatimukseen kuuluu nykyään myös yhä suuremmassa roolissa oleva verkostoosaaminen. Verkostojen rakentamisen voi aloittaa jo opiskeluiden aikana esimerkiksi työharjoitteluiden tai ainejärjestötoiminnan kautta. Työelämän vaatimuksista osa voidaan kuitenkin laskea täysin henkilökohtaisiksi ominaisuuksiksi, joita yliopistokoulutus ei voi tuottaa, vaan niiden omaaminen on yksilöstä kiinni. Tällaisia vaatimuksia ovat esimerkiksi muutosvalmius, tulevaisuusorientaatio ja muut henkilökohtaiset ominaisuudet. Myös työkokemuksen omaaminen on osittain kiinni omasta aktiivisuudesta. Yliopistossa on mahdollista suorittaa työharjoittelu, jonka avulla opiskelijat saavat oman alan työkokemusta. Työnantajat näkivät harjoittelujaksot tärkeinä työllistymisväylinä, joiden määrää ja kesto tulisi yliopistoissa lisätä. Myös Penttilän (2009, 21) tutkimuksessa harjoittelut nähtiin tärkeäksi yhteistyömuodoksi, sillä ne luovat uskoa opiskelijoihin ja omaan osaamiseen sekä mahdollistavat työmarkkinoille siirtymiseen liittyviä pelkoja. Salmisen (2015) mukaan opiskelun ollessa kovin teoriapainotteista, valmistuneet ovat kokeneet valmiutensa vajaiksi työelämässä suunnatessa. Yliopistossa on kuitenkin viime vuosien aikana käsitetty paremmin monipuolisten työelämätaitojen tärkeys. (Salminen 2015, 114.)

Työnantajien mukaan yliopiston kanssa tehtävä yhteistyö on monipuolista, ja moni haastateltu työnantaja näki sen olevan mielekästä. Sen sijaan generalistialojen tunnettavuus nähtiin osassa haastatelluja huonona. Tunnettavuutta voisi parantaa esimerkiksi tutkintoalojen osaamisen tunnettavuuden lisäämiselle. Yhteistyön voidaan katsoa parantavan työelämän ja yliopistokoulutuksen kohtaavuutta,

koska sen avulla organisaatiot saavat tietoa eri alojen tuottamasta osaamisesta ja pääsevät osaksi yliopistotoimintaa. Lisäksi opiskelijat hyötyvät kontakteista monin tavoin ja saavat elävämpää työelämäainesta mukaan opintoihin. Kuten työelämän kohtaavuutta käsittelevässä kategoriassa tuli esiin, yliopistokoulutuksen nähtiin kohtaavaan työelämän vaatimukset melko hyvin. Kohtaavuuden parantamiseksi esitettiin muutamia kehittämiskohteita, joiden perusteella kohtaavuus voisi parantua entisestään. Neljän eri teeman kautta asiaa tarkasteltaessa ja vertaillen voidaan todeta, että yliopistokoulutus kohtaa työelämän vaatimukset melko hyvin.

6.4 Moninaiset tekijät asiantuntijuuden kehittymisen vaikuttajina

Kolmantena tutkimuskysymyksenä selvitettiin, miten asiantuntijuus syntyy ja kehittyy työelämän muutoksessa työnantajien kokemusten mukaan. Asiantuntijuuden kehittymistä kuvasti asiantuntijuuden kehittymisen eri ulottuvuudet -teemassa neljä kategoriata. Yliopistokoulutuksen nähtiin toimivan asiantuntijuuden pohjan luojana, sillä vasta työelämässä asiantuntijuus pystyy kehittymään parhaalla mahdollisella tavalla. Työnantajat näkivät myös, että asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttavat erilaiset henkilöiset ominaisuudet sekä osaamisen monipuolinen tukeminen. Lisäksi työelämän muutos on tuonut asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttavia uusia osaamisvaatimuksia.

Työnantajat näkivät asiantuntijuuden syntyvän ja kehittyvän sekä koulutuksen aikana että työelämässä. Yliopistokoulutus luo vankan pohjan asiantuntijuudelle, jota aletaan työelämässä kehittää kohti varsinaista asiantuntijuutta. Myös kirjallisuudessa asia on nähty samalla tavalla. Muodollista koulutusta voidaan pitää pohjana ja vaatimuksena asiantuntijuuden kehittymiselle. Asiantuntijaksi kehittyminen vaatii kuitenkin pitkän kokemuksen, jonka vuoksi muodollinen koulutus ei ajallisen pituudenkaan vuoksi voi suoraan valmistaa valmiita asiantuntijoita. (Lehtinen & Palonen 2011, 33–34.) Jakku-Sihvosen (2005, 131) näkemyksessä akateemisen asiantuntijan teoreettinen ja käsitteellinen alan hallinta saavutetaan yliopistossa, mutta praktisen hallinnan saavuttaminen on pitkäkestoisempi projekti. Yhdessä koulutusorganisaation haastattelussa työnantaja näki, että asiantuntijaksi kehittyminen alkaa yliopistossa pää- ja sivuainevalinnoista, jotka suuntaavat henkilöä tietyn alueen asiantuntijaksi. Työnantajat näkivät, että asiantuntijuuden kehittymisen kannalta on myös tärkeää, että uran alkuvaiheessa vastavalmistuneet saavat kokeilla erilaisia työtehtäviä ja vastuualueita. Myös Palonen ja Lehtinen (2011, 36) toteavat, että asiantuntijuuden kehittymisen kannalta toimintaympäristön tulee tarjota haasteellisia tehtäviä ja tukea asiantuntijuuden kehittymiseen. Asiantuntijalla tulee olla käytännöllisen tiedon lisäksi vahva teoreettinen osaaminen. Kokonaisuudessaan kasvu asiantuntijuuteen on pitkäkestoinen kehittämisprosessi. (Helakorpi 2006, 21.)

Henkilökohtaisten ominaisuuksien vaikuttamista asiantuntijuuteen tuotiin esiin hieman eri tavalla organisaatioissa. Melkein kaikissa organisaatioissa nähtiin, että asiantuntijuuden ajallinen kehittyminen on hyvin yksilöllistä. Kehittymiseen vaikuttavat monet taustatekijät, kuten aiempi työkokemus. Myös Jakku-Sihvonen (2005, 140) näkee, että asiantuntijuus kehittyy hyvin eri tahtiin työelämässä. Kasvatusala on hyvin laaja, eikä kukaan voi koskaan hallita sitä täydellisesti. Haastatellut työnantajat näkivät, että asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää myös vastuunkantokyvyn omaamista ja verkostoitumista sekä vuorovaikutuksellista toimintaa. Asiantuntijalta vaaditaan perustietojen ja alan asiantuntemuksen lisäksi persoonallisia ja sosiaalisia taitoja, kuten vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitoja (Tuomivaara & Leppänen 2005, 21). Näiden ominaisuuksien lisäksi kahdessa organisaatiossa työnantajat korostivat verkostoitumista asiantuntijan tärkeänä ominaisuutena. Verkostoissa asiantuntija pystyy vuorovaikutteisesti toimimaan yhdessä muiden alan toimijoiden kanssa. Asiantuntijan työssä verkostoissa toimiminen on nähty erittäin tärkeäksi, sillä niiden kautta jaetaan tietoa ja tukea asiantuntijoiden kesken (Lehtinen & Palonen 2011, 31). Myös Hynninen (2005, 89) painottaa, että verkostoitumisen kautta saadun tiedon ja osaamisen avulla voi syntyä uusia ajatuksia organisaation toiminnan kehittämiseen.

Työelämän muutos on vaikuttanut asiantuntijuuteen ja asiantuntijoille asetettaviin vaatimuksiin moninaisesti. Tutkimustulosten perusteella asiantuntijan tulee olla valmis jatkuvaan muutokseen. Salmisen (2015) näkemyksen mukaan muutos on tullut keskeiseksi osaksi työelämää, jolloin työntekijät tarvitsevat rohkeutta, itseluottamusta, henkistä joustavuutta ja muutosvalmiutta muutostilanteisiin. Jos työntekijä ei pysy mukana muutoksessa ja kehityksessä, hän voi ajautua työyhteisön ulkopuolelle. (Salminen 2015, 60, 85.) Nuorien vastavalmistuneiden kohdalla muutosvalmiuden ohella etuna nähtiin se, että heillä ei ole niin suuria odotuksia työelämän suhteen. Tämä näyttäytyy siinä, että asiantuntijuutta voi joutua rakentamaan pätkätöissä useassa eri organisaatiossa. Asia kytkeytyy nuoremman sukupolven tuomaan muutokseen työelämään, jossa työllä ei enää nähdä olevan suurta kytkentää omaan identiteettiin tai työlle ei aseteta suuria odotuksia (Halava & Pantzar 2010, 36).

Vapaan sivistystyön työnantajan mukaan työelämän muutoksen myötä tehtävänkuvat ovat laajentuneet sekä työntekijältä vaaditaan nykyään enemmän talousosaamista kiristyneen julkisen rahoituksen vuoksi. Tehtävänkuvien laajentuminen on nähty kirjallisuudessa myös oleellisena muutoksena (ks. Filander 2005, 53; Hanhinen 2011, 6). Eräänä muutoksen tuomana osa-alueena esiin nostettiin viestinnän, tekniikan, sosiaalisen median ja markkinoinnin hallitseminen asiantuntijan ominaisuuksina. Nykyään omaa osaamista ja asiantuntijuutta tulee osata markkinoida paremmin työnantajille. Yhdessä koulutusorganisaatiossa työelämän muutoksen tuomana asiana nostettiin esiin se, että asiantuntija hankitaan nykyään organisaation ulkopuolelta tiettyä projektia tai selvitystä varten. Myös Halava

ja Pantzar (2010, 46) toteavat, että nykyään yritykset ulkoistavat yhä useammin asiantuntijatyöt, jotka eivät ole jatkuvia.

Neljännessä kategoriassa asiantuntijuuden kehittymistä tarkasteltiin osaamisen kehittämisen näkökulmasta. Asiantuntijuuden kehittämisessä elinikäinen oppiminen ja jatkuva asiantuntijuuden uudistaminen ovat tärkeitä osa-alueita. Elinikäisen oppiminen on vaatimus, sillä työelämän ja yhteiskunnan jatkuvat muutokset vaativat uudenlaista osaamista (Rouhelo, Kullaslahti, Pekkilä, Salmela & Trapp 2013, 8). Haastatellut organisaatiot toivat monipuolisesti esiin eri tapoja osaamisen jatkuvalla kehittämiselle. Kahdessa organisaatiossa tuotiin esiin kehityskeskustelut, joissa sekä työntekijä että työnantaja saavat esittää näkemyksiään osaamisen tukemisesta ja kehittämisestä. Kehityskeskusteluiden tulisi olla vuorovaikutteisia ja kehittymiseen keskittyviä keskustelutilaisuuksia, joihin sekä työntekijä että työnantaja ovat sitoutuneet (Salminen 2015, 194). Osaamista tuettiin haastatelluissa organisaatioissa myös täydennyskoulutusten ja sisäisten koulutusten avulla. Sisäisiä koulutuksia suositettiin erityisesti yksityisellä sektorilla, ja valmennustalon haastattelussa työnantaja mainitsi lisäksi mentoroinnin yhdeksi osaamisen tukemisen keinoksi. Mentorointia voidaan kuvata vuorovaikutussuhteeksi, jossa mentori toimii suojattinsa sparraajana (Helakorpi 2006,46). Osaamisen kehittymisen tukemisessa tulee ottaa kokonaisuudessaan huomioon yksilölliset tavat toimia. Eräässä vapaan sivistystyön organisaatiossa työntekijöille pyritään antamaan mahdollisimman paljon vapauksia toteuttaa työtä oman persoonan ja omien luontaisten toimintatapojen kautta. Asiantuntijalla tulee olla riittävästi vastuuta, valtaa ja vapautta toimintatapojen valintaan, jotka tukevat osaamisen kehittymistä ja työssä jaksamista (Hynninen 2005, 89). Jokaisen yksilölliset tarpeet huomioiden Helakorpi (2005, 176) toteaa, *”työorganisaatiossa kehittämisen oleellisia kulmakiviä ovat, miten työ organisoidaan niin, että jokaisella on mahdollisuus työssä itsensä toteuttamiseen, jatkuvaan kasvuun ja kehittymiseen sekä jatkuvaan vuorovaikutukseen ja osaamisen vaihtoon”*.

7 POHDINTA

Kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen ja työelämän vaatimusten kohtaavuus näyttäytyy tutkimustulosten perusteella monitahoiselta ilmiöltä. Kohtaavuus ei ole yksiselitteinen ilmiö, sillä se yksilöllistyy monessa kohtaa. Kokonaisuudessaan voidaan kuitenkin sanoa, että tämän tutkimuksen perusteella kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen ja työelämän vaatimusten kohtaavuus on melko hyvä. Yleinen kasvatustiede on generalistiala, joka tuottaa tutkimuksen mukaan suuressa määrin yleisiä työelämävalmiuksia, jotka ovat työelämän näkökulmasta myös haluttuja osaamisvaatimuksia. Tässä tutkimuksessa alakohtaiset vaatimukset riippuivat organisaatiosta. Alakohtaisia osaamisvaatimuksia esittäneet työnantajat näkivät, että yliopisto tuottaa niitä melko hyvin. Tämän tutkimuksen perusteella kehittämiskohteita löytyi kuitenkin kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen sisällöstä, yliopistotutkimuksen tunnettavuudesta sekä yksilöiden käytännön työelämävalmiuksista.

Kaikissa organisaatioissa tuotiin esiin yleiskvalifikaatioiden tärkeys työelämässä. Tutkimustulos on samansuuntainen kuin muissakin tutkimuksissa, sillä Puhakan (2011, 64) mukaan tutkimuksissa työnantajat harvoin tuovat esiin alakohtaisia erityisvaatimuksia vaan yleisten työelämätaitojen merkitystä korostetaan enemmän. Tässä tutkimuksessa alakohtaisia erityisvaatimuksia toivat esiin eniten vapaan sivistystyön kentän toimijat. Erityisesti koulutussuunnittelijoiden työtehtävissä korostuu alakohtaiset erityisvaatimukset. Tämän tutkimuksen perusteella siis työtehtävät määrittävät vaatimuksia eikä työnantajasektorit. Tutkimus tosin oli kohdejoukoltaan melko pieni, joten laajempia yleistyksiä ei asiasta voi tämän tutkimuksen perusteella tehdä. Yleisesti organisaatioissa yleisten työelämävaatimusten määrittelemine oli helpompaa, joka saattoi osittain johtua siitä, että organisaatioissa työskenteli eri koulutusalan omaavia henkilöitä. Alakohtaisia vaatimuksia tuli esiin eniten vapaan sivistystyön organisaatioissa, joissa työskenteli useita kasvatustieteen maistereita.

Työelämän muutoksen myötä esiin on noussut uudenlaisia osaamisvaatimuksia ja osa vaatimuksista on korostunut entisestään. Työntekijällä tulee olla markkinointi- ja viestintäosaamista, kykyä sopeutua muutokseen, monitaituruutta sekä kykyä uudistua. Eräässä haastattelussa nousi esiin projektiluontoisuus yhtenä muutoksen tuomana osa-alueena. Projektiluontoisuus on näkynyt työelämässä jo pidempään eri tavoin. Työelämässä pätkätyöllisyys on yleistynyt, ja yritykset vakinaistavat henkilöstöä

huomattavasti harvemmin kuin ennen. Työnantajat etsivät työntekijöiksi moniosaajia, eikä tehtävänkuvat ole enää niin selkeitä kuin ennen. Niin työntekijöiden kuin työnantajien tulee sopeutua muutokseen ja nuoren sukupolven uudelleenlaiseen asenteeseen työelämää kohtaan. Nykyään myös verkosto-osaaminen on noussut entisestä merkittävämpään rooliin. Verkosto-osaamista voi hyödyntää monella eri osa-alueella, ja sitä tulisi painottaa entistä enemmän myös opiskeluaikana. Opiskelijat voivat luoda verkostoja monin tavoin, kuten työharjoittelujen, ainejärjestötoiminnan, projektitöiden sekä työelämätahtumien avulla. Verkostojen luominen on kuitenkin pitkälti kiinni yksilön omasta asenteesta ja halukkuudesta, joten yliopiston puolelta voidaan antaa enemminkin mahdollisuuksia verkostojen luomiseen.

Tässä tutkimuksessa työnantajat näkivät, että rekrytointitilanteessa korostuu erityisesti henkilökohtaiset ominaisuudet ja haastattelutilanteen merkitys. Työnantajat etsivät usein henkilöä, jonka henkilökohtaiset ominaisuudet ja substanssihallinta sopivat haettavaan tehtävään. Tutkinnon merkitys on monesti vaatimuksena haastattelukutsuun, mutta viime kädessä persoonan merkitys korostuu rekrytointipäätöstä tehdessä. Tässä tutkimuksessa työkokemus nähtiin sekä haittana että etuna. Monesti työnantajat pitivät tehtävään sopivaa työhistoriaa merkittävänä, mutta vastavalmistuneiden kohdalla pitkä työhistoria ei voi olla vaatimuksena. Vastavalmistuneen tulisi siis erottautua muista hakijoista persoonalla, oman osaamisen markkinointikyvyllä sekä harjoittelupaikkojen tai muun työkokemuksen kautta hankitulla kokemuksella. Rekrytointiyrityksessä pitkän työkokemuksen haittapuoleksi mainittiin tiettyjen ajattelumallien muodostaminen, joista voi olla vaikea oppia pois. Vastavalmistuneiden kohdalla tulisi siis korostaa oman osaamisen markkinointikykyä, ja jo opiskelunaikana yliopistotoimijoiden puolelta tulisi antaa virikkeitä opiskelijalle oman osaamisen pohtimiseen. On kuitenkin tärkeää tiedostaa, että omaa osaamista ei tule määritellä ainoastaan yliopistokoulutuksen näkökulmasta. Oma osaaminen voi koostua myös aiemmin hankitusta työkokemuksesta, harrastuksista tai erilaisten järjestötehtävien kautta hankitusta osaamispääomasta. Työnhakua ei siis kannata suunnata varsinkaan uran alkuvaiheessa sellaisiin erityisasiantuntijatehtäviin, joissa generalistialan tuottamaa osaamista ei voi hyödyntää tai sitä ei arvosteta työnantajien puolelta. Oman osaamisen tunnistaminen ei kuitenkaan ole helppoa generalistialan opiskelijoille (ks. Suutari 2005), joten sen tunnistamista tulisi tukea myös yliopistolta saatavan ohjauksen kautta. Osaamisperustaisuuden tärkeys korostuu tästä näkökulmasta, sillä opintojaksoille määritellyt osaamistavoitteet tukevat ja helpottavat oman osaamisen määrittelyä. Puhakka (2011, 83) näkee osaamisperustaisuuden lisäävän yliopiston painetta tuottaa tarvittavaa osaamista ja taitoja opintoja suunniteltaessa.

Tässä tutkimuksessa kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen nähtiin tuottavan yleisiä työelämävalmiuksia, kuten itsearviointikykyä, analyttisyyttä ja kriittistä lukutaitoa. Alaspesifeiksi kompetensseiksi mainittiin oppimisprosessin tunteminen, tutkimustaidot ja teoreettinen hallinta. Oppimisprosessin tunteminen tuli esille vahvasti vapaan sivistystyön kentän toimijoiden puheessa. Alakohtaiset kompetenssit riippuivat siis pitkälti organisaatiosta ja työtehtävästä. Sivuaaineet koettiin tässä tutkimuksessa tärkeäksi kompetenssin tuottajaksi. Toivotuksi sivuaaineeksi osa työnantajista mainitsi liiketoimintaosaamisen, mutta sivuainevalinnat ovat hyvin yksilöllisiä ja riippuvat henkilön omista kiinnostuksen kohteista. Sivuainevalintoja tehdessä tulisi kuitenkin osata pohtia jo tulevaa työuraa, ja tehdä valintoja osittain jo sen perusteella. Opintojen alkuvaiheessa tehtävät sivuvalinnat voivat kuitenkin olla ongelmallisia opiskelijan näkökulmasta, ja yliopiston tulisi tukea ja ohjata opiskelijoita valinnoissa entistä enemmän.

Osa työnantajista mainitsi kohtaavuuden olevan hyvällä tasolla, sillä työtehtäviin ei kouluteta suoraan missään tutkinnossa. Osa työnantajista taas toi esiin, että yliopisto ei tuota riittävästi käytännön työelämävalmiuksia, joka näkyy työelämään siirryttäessä. On kuitenkin tärkeää huomioida työelämärelevantti-keskusteluiden ollessa voimakkaasti esillä, että yliopiston tehtävä on *”edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa”* (Yliopistolaki 2009). Laki kuitenkin velvoittaa myös yliopistoja seuraamaan työelämäkeskustelua ja tuottamaan työelämävalmiuksia opiskelijoille. Kokonaisuudessaan kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen koettiin tuottavan laaja-alaista osaamista moneen eri työtehtävään ja työelämäsektoriin. Kohtaavuus kuitenkin riippuu paljolti yksilön omista valinnoista ja aktiivisuudesta, jolloin yliopiston tuottamat kompetenssit eivät ole suoraan verrannollisia kohtaavuuden kanssa.

Yliopistokoulutuksen ja työelämän välinen yhteistyö koettiin tässä tutkimuksessa monipuoliseksi, ja lähes jokainen organisaatio oli tehty jonkin asteista yhteistyötä yliopistotoimijoiden kanssa. Yhteistyö voidaan nähdä opiskelijanäkökulmasta hyvin tärkeäksi, sillä niiden avulla opitaan työelämän osaamisvaatimuksia, työmarkkinatietoa sekä muuta yleishyödyllistä työelämä tietoutta. Yhteistyön avulla opiskelija voi luoda myös monipuolisesti verkostoja jo opiskeluiden aikana. Tämän tutkimuksen tutkimustuloksissa tuli esiin, että työnantajat arvostavat yleistä työelämähallintaa ja verkosto-osaamista, jotka voidaan linkittää osaksi yhteistyön tuottamaa osaamispääomaa. Työharjoittelujaksot nähtiin monessa organisaatiossa tärkeäksi yhteistyömuodoksi, sillä niiden kautta opiskelija voi työllistyä jatkossa kohdeorganisaatioon. Harjoittelujen määrään ja kestoon toivottiin kehittämistä yliopistojen puolelta. Kasvatustieteellisessä yliopistokoulutuksessa harjoittelujakso voi olla sisällytetty osaksi

opintoja vasta maisterivaiheessa, ja tulosten perusteella sitä tulisi kehittää. Tulosten perusteella harjoittelun määrään toivottiin lisäästä, joten harjoittelujakson tuominen osaksi kandidaatin tutkintoa toisi elävämpää työelämäainesta mukaan yliopistoon sekä auttaisi opiskelijaa sivuainevalinnoissa. Myös projektitöiden tekeminen yhdessä työelämän toimijoiden kanssa vahvistaisi opiskelijoiden työelämätietoutta ja verkosto-osaamista sekä toisi yliopisto-opintoihin elävämpää työelämäainesta. Harjoittelujaksoja on kritisoitu muun muassa siitä, että niiden antia ei hyödynnetä muissa opintojaksoissa, vaan opiskelijat tuntevat jaksot kovin irrallisiksi muusta opetuksesta (Virtanen & Penttilä 2012, 269). Yliopistojen tulisi tuoda harjoittelujaksot tiiviimmin osaksi yliopisto-opintoja, jolloin siitä hyötyisivät niin opiskelijat kuin tulevaisuuden työnantajat. Harjoittelujaksojen lisääminen voisi nostaa myös kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen tunnettavuutta, mikä koettiin joiden työnantajien kohdalla huonoksi. Tunnettavuuden parantamiseen voisi auttaa myös aiemmin esille tuotujen projektitöiden lisääminen sekä pro gradu -tutkielmien tekeminen organisaatioille.

Asiantuntijuuden syntyminen ja kehittyminen nähtiin tutkimustulosten perusteella tapahtuvan pääasiassa työelämässä. Yliopistokoulutus luo pohjan asiantuntijana toimimiselle, mutta vasta kokemuksen ja työtehtävien kautta asiantuntijuus pääsee kehittymään. Opiskeluvaiheessa kannattaa kuitenkin jo pohtia millaisiin työtehtäviin haluaa suuntautua, sillä valinnat ohjaavat asiantuntijuuden syntymistä tiettyyn suuntaan. Asiantuntijuuden kehittymiselle tulee löytyä motivaatiota ja halua, jotta kehittyminen on parasta mahdollista. Varsinkin uran alkuvaiheessa nuoret asiantuntijat oppivat kokeneemmilta kollegoilta, jolloin myös organisaatiossa olevaa hiljaista tietoa pystytään viemään eteenpäin. Tutkimustulosten perusteella asiantuntijuuden kehittymisen vaatimuksena on myös vastuunkantokyvyn omaaminen. Varsinkin vastavalmistuneiden osalta uran alkuvaiheen työtehtävät ja organisaation luotto nuoreen asiantuntijaan on erityisen tärkeitä. Myös erilaisten työtehtävien tekeminen ja avoimuus ottaa vastaan erilaisia työprojekteja vie asiantuntijuutta eteenpäin. Työelämän muutoksen myötä myös asiantuntijuuden rooli on uudistunut. Tutkimustulosten mukaan asiantuntijan tulee olla valmis muutokseen sekä avoin erilaisille työtehtäville. Muutoksen myötä myös oman osaamisen markkinointi korostuu niin nuorilla kuin kokeneemmillakin asiantuntijoilla. Oman osaamisen markkinointi on korostunut entisestään myös työpaikkojen kilpailun myötä.

Kasvatustieteellisellä yliopistokoulutuksella työllistytään moniin eri työtehtäviin ja työnantajasektoreihin. Kasvatustieteestä valmistuneet kilpailevat myös osittain samoista työtehtävistä muiden koulutusalojen kanssa. Monipuolinen tehtäväkenttä korostaa yleisten taitojen ja valmiuksien merkitystä ja luo samalla haasteita yliopistokoulutuksen suunnittelulle. Erityisiä haasteita luo myös työelämän kiihtyvä muutostahti, jolloin aktiivisen ennakkoinnin merkitys korostuu entisestään. Työelämänäkö-

kulman tuominen vahvemmin osaksi opintoja vahvistaisi kohdennetun osaamisen tuottamisen työelämän näkökulmasta. Kohdennetun osaamisen tuottaminen ei kuitenkaan ole helppoa nopeasti muuttuvassa työelämässä, jonka vuoksi työelämäkumppanuuksia tulisi pitää tärkeitä yhteistyömuotoina yliopistoissa. Tämän tutkimuksen perusteella kasvatustieteellinen yliopistokoulutus tarjoaa laajat perusvalmiudet toimia työelämässä. Käytännön työelämätaidot ja asiantuntijuus pääsevät kehittymään kuitenkin vasta työelämässä. Kuten Puhakka (2011, 82) toteaa ”*korkeakoulututkinnolla on siis kuitenkin oma vaikutuksensa; se avaa ovia, mutta ei yksin riitä tuottamaan työllistettävyyttä*”. Kokonaisuudessaan työllistymiseen vaikuttavat monet eri tekijät yliopistotutkinnon ohella, kuten yleinen taloustilanne, työelämäverkostot, oman osaamisen markkinointikyky sekä henkilökohtaiset ominaisuudet.

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on aina olennainen osa tutkimusprosessia, sillä se sulkee pois satunnaisia ja epäoleellisia tekijöitä (Varto 2005,169). Arvioin seuraavaksi tämän tutkimuksen luotettavuutta seuraavin metodikirjallisuudessa esitetyin kriteerein: tutkijan ennakko-oletukset, tutkimusprosessin kuvaaminen, tutkimuksen toteutus, aineiston kerääminen, haastattelutilanne sekä fenomenografisen analyysin toteuttaminen.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulee tiedostaa omat uskomukset ja asenteensa, ja pyrkiä toimimaan niin, että uskomukset eivät liikaa vaikuta tutkimuksen kulkuun (Saaranen & Kauppinen 2006). Myös Varto (2005, 34-35) näkee laadullisen tutkimuksen objektiivisuuden toteutuvan tutkijan taidoissa käsitellä ennakko-oletuksia, ymmärtää tutkimuskohde ja asettaa ennakko-oletukset osaksi tutkimusta. Olen esitellyt tämän tutkimuksen ennakko-oletukseni tutkittavasta ilmiöstä (luku 4.2), ja pyrkinyt tiedostamaan omat käsitykseni ilmiöstä. Ennakkoon oletin tutkimuksessa nousevan esiin sen, että kasvatustieteellinen yliopistokoulutus tuottaa laajasti yleisiä kompetensseja, jotka ovat myös työnantajien vaatimuksissa korkealla. Työnantajien kvalifikaatiovaatimusten oletin perustuvan osittain yleiselle puheelle työelämän vaatimuksista ja niiden muuttumisesta. Ennakkoon uskoin, että yliopistokoulutuksen nähdään tuottavan osaamista työelämän tarpeisiin melko hyvin. Ennakko-oletukseni pitivät tutkimuksessa aika hyvin paikkaansa, sillä kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen nähtiin olevan vahva yleisten kompetenssien tuottaja. En kuitenkaan antanut ennakko-oletusteni vaikuttaa tutkimuksessa, vaan pyrin toimimaan objektiivisesti jokaisessa tutkimuksen vaiheessa. Analyysitavakseni valitsemani aineistolähtöisyyteen perustuva fenomenografia on vakiintunut menetelmä, jonka periaatteiden seuraaminen vahvisti myös tutkimusprosessin ja analyysin objektiivisuutta.

Laadullisessa tutkimuksessa metodisen ja tulkinnallisen kehitysprosessin esiin tuominen on keskeinen osa tutkimuksen uskottavuutta (Kiviniemi 2010, 82). Olen pyrkinyt kuvaamaan ja perustelemaan metodiset valinnat sekä analyysivaiheen mahdollisimman selkeästi. Olen myös havainnollistanut tuloksia analyysiluvussa taulukoiden avulla, jotta lukijan on helpompi seurata tekstiä. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 232) toteavat, että laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tarkka selvitys

tutkimuksen toteuttamisesta. Tutkimuksen toteutus -luvussa kerroin mahdollisimman tarkasti aineiston keruusta ja tutkimusjoukosta. Tutkittavien anonyymiyden varmistamiseksi en tuonut esiin organisaatioiden nimiä vaan kerroin yleisluontoisesti organisaation toimialueen.

Haastattelutilanteissa haastateltavat täyttivät haastattelusuostumuslomakkeen, ja varmistin ennen haastatteluja, että haastatteluteemat ja käytettävät käsitteet oli ymmärretty. Lähetin haastateltaville etukäteen tietoa haastatteluteemoista, koska koin sen tutkimuksen aiheen kannalta hyödylliseksi. Haastattelun tarkoituksena on saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta aiheesta, jolloin tämä on myös perusteltua (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Haastattelurungon loin tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja aiemman tiedon perusteella. Haastattelurunko muokkaantui hieman haastatteluiden lomassa, sillä en kokenut tiettyjä kysymyksiä tarpeelliseksi haastattelujen edetessä. Jälkikäteen ajateltuna haastattelutilanteessa olisi voinut pohjustaa aihetta enemmän, jolloin haastateltavasta olisi voinut tuntua luontevammalta aloittaa haastatteluteemoista puhuminen. Huomasin monissa haastattelutilanteissa, että lisäkysymyksien esittäminen oli tarpeen, jotta haastateltavien puhe teemasta jatkui. Osassa haastatteluja kysymyksiin vastattiin suhteellisen lyhyesti, jolloin koin myös tärkeäksi tarkentavien kysymyksien esittämisen. Hirsjärvi ja Hurme (2011, 184) toteavatkin, että hyvän haastattelurungon rakentamisen lisäksi kannattaa miettiä etukäteen teemojen syventämistä ja lisäkysymysten muotoja. Olin etukäteen miettinyt tarkentavia lisäkysymyksiä juuri tällaisten tilanteiden varalta. Haastattelujen jälkeen litteroin haastattelumateriaalin tarkasti, vaikka litteroinnin tarkkuudesta ei ole annettu tarkkoja ohjeita (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011, 139). Haastattelusta voidaan poimia vain keskeisimmät asiat, mutta silloin vaarana saattaa olla, että jotain tärkeää ja oleellista jää huomioimatta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tämän vuoksi litteroin haastattelut tarkasti ja näin ollen pystyin varmistamaan, että mitään keskeistä ei jäänyt huomioimatta.

Monilla tähän tutkimukseen haastatelluilla esimiehellä oli jonkinlainen kasvatustieteellinen tausta. Erityisesti kysyttäessä yliopistokoulutuksen tuottamista kompetensseista, osa haastateltavista kertoi omia kokemuksiaan kasvatustieteen opinnoista, vaikka kysymys oli kohdennettu työnantajien alaisiin. En kuitenkaan kokenut tätä tutkimusta huonontavana tekijänä, vaan pyrin tarkastelemaan vastauksia kriittisesti tuloksia analysoidessani. Monilla työnantajilla oli lisäksi alaisina eri koulutusalojen edustajia, joten vastauksien kohdentaminen ainoastaan kasvatustieteilijöihin saattoi olla haasteellista. Mikäli huomasin asian haastattelutilanteessa, pyrin tarkentamaan ja ohjaamaan haastateltavan vastauksia kasvatustieteilijöihin.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimushenkilöiden määrä on yleensä melko pieni, sillä se ei tavoittele tilastollista yleistettävyyttä (Ahonen 1994, 152). Myös Tuomi ja Sarajärvi (2009, 85) totea-

vat, että laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan niissä pyritään kuvaamaan jotakin tiettyä ilmiötä. Tämän vuoksi on tärkeää, että tutkimusjoukoksi valitaan ilmiöstä paljon tietäviä henkilöitä. Alun perin tarkoitukseni oli haastatella kuutta-kahdeksaa henkilöä, jotka edustaisivat monipuolisesti kasvatustieteellisiä aloja. Tämän lisäksi tarkoituksena oli saada haastateltavia eri työelämän sektoreilta. Lopulta haastattelin kuutta henkilöä, jotka toimivat eri organisaatioissa. Sain haastatteluun kaikilta kolmelta sektorilta työnantajia. Eri kasvatustieteellisten alojen haastateltavien saaminen ei ihan toteutunut, sillä mukana oli osittain saman kentän edustajia. En kuitenkaan kokenut tätä tuloksia heikentävänä asiana, sillä heidänkin haastatteluissa erottui eri teemoja. Koska tutkimusjoukkoni oli pieni, ei tulosten perusteella voi tehdä yleistyksiä tutkittavasta ilmiöstä, vaan tutkimukseni kuvastaa tämän tutkimuksen perusteella saatuja tuloksia tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimustulokseni olivat kuitenkin samansuuntaisia aiemmin tehtyjen tutkimusten kanssa.

Kiviniemi (2010, 82) näkee, että prosessin esiin tuomisen avulla tutkimuksen teoreettiset ja aineiston analyysiä koskevat asiat tulevat selkeämmin esiin lukijalle. Hän jatkaa, että tutkija on aina tulkintojen tekijä omassa tutkimuksessaan, ja jokaiselle tulkinnalle voidaan esittää vaihtoehtoja eri tutkijoiden välillä. Tämän takia tutkijan tulee aina tehdä lukijalle selväksi johdonmukainen käsitys tulkinnoista ja perustella tehdyt tulkinnat mahdollisimman selkeästi. (Kiviniemi 2010, 82-83.) Hirsjärvi ym. (2009, 233) näkevät asian samalla tavalla, sillä tutkijan tulee kertoa millä perusteella esittää tulkintoja ja mihin päätelmänsä perustaa. Tutkimustuloksia esittäessä tutkija voi esimerkiksi lainata suoria haastatteluotteita. Olen kuvannut analyysin kulun mahdollisimman selkeästi sekä pyrkinyt kuvaamaan vaiheet perustellen valintani teoriaan tukeutuen. Fenomenografisessa tutkimuksessa analyysin kulku voi olla hieman erilainen riippuen tutkimuksesta. Olen perustellut tekemiäni valinnat ja tuonut tulokset selkeästi esiin tutkimustuloksissa. Tämän lisäksi olen koonnut analyysin tulokset analyysitaulukkaan. Tutkimustuloksia esittäessä olen tukenut tekemiäni tulkintoja suorilla haastatteluotteilla. Fenomenografisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioitaessa ei pyritä absoluuttiseen totuuteen. Tehdyt ratkaisut tulee kuitenkin aina perustella ja arvioida. (Niikko 2003, 39.)

Tutkimusta tehdessä mieleeni nousi muutamia jatkotutkimusaiheita. Kandidaatin tutkielmassani tutkin generalistisen yliopistokoulutuksen ja työelämän vaatimusten kohtaavuutta asiantuntijoiden muodostamasta organisaationäkökulmasta. Pro gradu -tutkielmassa laajensin aihetta työnantajiin ja tutkin kohtaavuutta kasvatustieteellisten työnantajien näkökulmasta. Eräs mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe voisi olla se, kohtaavatko työnantajien ja työntekijöiden näkemykset yliopistokoulutuksen tuottamasta osaamisesta toisensa. Kohdejoukoksi voisi valita tutkittavia eri sektoreilta ja työelämäaloilta, jolloin samalla saataisiin vertailunäkökulmaa laajennettua myös eri alojen välisiin eroihin. Toinen jatkotutkimusaihe voisi olla se, tuottaako monipuolisesti työllistävä kasvatustiede kohdennettumpaa

osaamista vain tietyille työelämäaloille. Kolmas jatkotutkimusidea nousi esiin pohtiessani yliopistoissa entistä vahvemmin esiin nostettua osaamisperustaisuutta. Tulevaisuudessa voisi tutkia sitä, miten yliopistoihin vahvemmin rantautunut osaamisperustaisuus on vaikuttanut työelämän ja yliopistokoulutuksen kohtaavuuteen?

LÄHTEET

- Ahola, S. 2004. Korkeakoulutus ja työelämä – lähtökohtia ilmiöön ja sen tutkimiseen. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Jyväskylä: PS-kustannus, 15–36.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 113–160.
- Akava. 2016. Akavan työttömyyskatsaus. Työttömien määrän kasvu pysähtyi kesällä, korkeakoulu-tetuilla pieni kasvu jatkuu. Saatavilla osoitteesta: http://www.akava.fi/tyoelama/akavalaiset_tyoelamassa/tyottomyyskatsaus/tyottomien_maaran_kasvu_pysahtyi_kesalla_korkeakoulute-tuilla_pieni_kasvu_jatkuu.18774.news. Luettu 22.9.2016
- Akava. 2016. Työttömyystilastot. Saatavilla osoitteesta: http://www.akava.fi/tyoelama/akavalai-set_tyoelamassa/tyottomyystilastot/2._tyottomat_tyonhakijat_yleisimmat_akavalaisten_tutkinnot. Luettu 22.9.2016.
- Alasoini, T. 2010. Mainettaan parempi työ. Kymmenen väitettä työelämästä. Helsinki: Taloustieto Oy. Saatavilla osoitteesta: http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2010/11/mainettaan_parempi_tyo1.pdf. Luettu 7.12.2015.
- Barnett, R. 2004. Learning for an unknown future. Higher Education Research & Development 23 (3), 247–260.
- Bologna Policy Forum. 2015. Yeveran communique. EUROPEAN Higher Education Area. Saata-villa osoitteesta: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/YerevanCom-muniqueFinal_15052015.pdf. Luettu 16.10.2015.
- Collin, K. & Tynjälä, P. 2002. Koulutuksen ja työelämän rajoilla. Opiskelijoiden ja työntekijöiden kokemuksia työssä oppimisesta. Teoksessa L. Lestinen & M. Saarnivaara (toim.) Kohtaamisia ja ylityksiä. Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimus-laitos, 23–55.
- Demos Helsinki. 2013. Piilotettu Osaaminen. Saatavilla osoitteesta: http://www.cimo.fi/instan-cedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/28224_Piilotettu_osaaminen_ra-portti_valmis_paivitetty092013.pdf. Luettu 20.5.2016
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. 1986. Mind over machine. The power of human intuition and exper-tise in the era of the computer. Oxford: Blackwell.

Elinkeinoelämän keskusliitto. 2011. Oivallus. Loppuraportti. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto. Saatavilla osoitteesta: http://ek.multiedition.fi/oivallus/fi/liitetiedostot/Oivallus_loppuraportti_web.pdf. Luettu 30.11.2015.

Ellström, P.-E. 1998. The Many Meanings of Occupational Competence and Qualification. Teoksessa W.J. Nijhof & J.N. Streumer (toim.) Key qualifications in work and education. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht/Boston/London, 39-50.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineisotkeruu: virikkeitä aloittavalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-44.

EUR-Lex. 2009. EU cooperation in education and training (ET 2020). Official Journal of the European Union. Saatavilla osoitteesta: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52009XG0528(01)). Luettu 7.12.2015.

Evers, F.T., Rush, J.C. & Berdrow, J. 1998. The bases of competence: skills for lifelong learning and employability. San Fransisco: Jossey-Bass Publisher.

Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 43-60.

González, J. & Wagenaar, R. 2005. Tuning Educational Structures in Europe II. Final Report Pilot Project Phase 2. Bilbao: Universidad de Deusto. Saatavilla osoitteesta: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_2___4rd_version.pdf. Luettu 28.10.2015.

Halava, I. & Pantzar, M. 2010. Kuluttajakansalaiset tulevat! Miksi työn johtaminen muuttuu?. Helsinki: Taloustieto Oy. Saatavilla osoitteesta: <http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2010/09/Kuluttajakansalaiset.pdf>. Luettu 3.4.2016.

Hanhinen, T. 2010 Työelämäosaaminen. Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi. Tampere: Tampere University Press.

Hanhinen, T. 2011. Osaamisenhallinta on työelämän haaste ja valtti. Työpoliittinen Aikakauskirja 54 (1), 5-17.

Hansén, A-M. 2000. Tulevaisuuden tekijät: viestintäalan kehitystrendit, ammatit, osaamisvaateet ja työvoimatarve 2000-luvun kynnyksellä. Turun kauppakorkeakoulun Yritystoiminnan tutkimus- ja koulutuskeskuksen Mediaryhmän julkaisu. Helsinki: Graafisen teollisuuden liitto.

Helakorpi, S. 2005. Työn taidot. Ajattelua, tekoja ja yhteistyötä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Helakorpi, S. 2006. Koulutuksen kehittävä arviointi. Työkaluja osaamisen johtamiseen. Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutkija ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 2 (4), 162–173.
- Hynninen, K. 2005. Matkalla uudistuvaan asiantuntijaorganisaatioon. Teoksessa S. Tuomivaara, K. Hynninen, A. Leppänen, S. Lundell & E. Tuominen. *Asiantuntijan luovuus koetuksella*. Helsinki: Työterveyslaitos, 77–122.
- Itkonen, L. & Layne, H. 2009. TEO:lla työelämään. Uraohjauksen uusia malleja. Teoksessa A. Rahkonen, M. Isola & M. Wennström. (toim.) *W5W2-pilotoinnilla kohti oppimisen kumuloitumista*. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. *Dialogeja* 12.
- Jakku-Sihvonen, R. 2005. Kasvatustieteiden opetus ja asiantuntijan arkipätevyys. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita*. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–150.
- Jokinen, L. & Saarimaa, R. 2013. Osaamisen ennakointia ja tulevaisuuden osaamistarpeita. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyssölä (toim.) *Maailman osaavin kansa 2020. Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:8, 68–81. Saatavilla osoitteesta: http://www.oph.fi/download/151447_maailman_osaavin_kansa_2020.pdf. Luettu 3.12.2015.
- Jokinen, L. 2014. Tiirailua tulevaisuuden työelämään ja osaamisiin. Teoksessa S. Haataja, M. Lehti, L. Metsävuori, T. Poutanen, J-M. Ritvanen & S. Viitaniemi (toim.) *Tulevaisuuden urapolut. Korkeakoulutettujen ohjaus muuttuvassa työelämässä*. Turun ammattikorkeakoulu, 146–148. Saatavilla osoitteesta: <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522164483.pdf>. Luettu 11.12.2015.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kanervo, O. 2006. Korkeasti koulutetut ja työ: valintojen rationaalisuus eurooppalaisessa vertailussa. Turku: Turun yliopisto.
- Keronen, K. 2014. Työnantajan puheenvuoro: Näin tunnistan asiantuntijan osaamisen rekrytointitilanteessa. Teoksessa S. Haataja, M. Lehti, L. Metsävuori, T. Poutanen, J-M. Ritvanen & S. Viitaniemi (toim.) *Tulevaisuuden urapolut. Korkeakoulutettujen ohjaus muuttuvassa työelämässä*. Turun ammattikorkeakoulu, 36–38. Saatavilla osoitteesta: <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522164483.pdf>. Luettu 3.4.2016.
- Kivinen, O. & Nurmi, J. 2008. Työ, koulutus ja osaaminen. Yliopisto ja ammattikorkeakoulu yhdeksän maan eurooppalaisessa vertailussa. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 72.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikku-noita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Koski, A. 2014. Opintojen työelämäläheisyys vahvistaa opiskelijan asiantuntijaidentiteettiä. Teoksessa J. Kullaslahti & A. Yli-Kauppila (toim.) *Osaamisperustaisuudesta tekoihin*. Turun yliopisto: Turun yliopiston Brahea-keskus, 132–138.

Koski, A., Kullaslahti, J. & Mäntylä, R. 2014. Työelämän ja korkeakoulujen erilaisia yhteistyömuotoja. Teoksessa J. Kullaslahti & A. Yli-Kauppila (toim.) Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Turun yliopisto: Turun yliopiston Brahea-keskus, 139–146.

Kullaslahti, J. & Yli-Kauppila, A. 2014. Korkeakoulujen työelämärelevanssi. Teoksessa J. Kullaslahti & A. Yli-Kauppila (toim.) Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Turun yliopisto: Turun yliopiston Brahea-keskus.

Lairio, M., Penttinen, L. & Penttilä, M. 2007. Akateeminen urasuunnittelu ja työelämään siirtyminen. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.). Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 69–106.

Lehti, M. & Koski, A. 2014. Työelämäorientaation tukeminen korkeakouluopinnoissa. Teoksessa S. Haataja, M. Lehti, L. Metsävuori, T. Poutanen, J-M. Ritvanen & S. Viitaniemi (toim.) Tulevaisuuden urapolut. Korkeakoulutettujen ohjaus muuttuvassa työelämässä. Turun ammattikorkeakoulu, 99–105. Saatavilla osoitteesta: <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522164483.pdf>. Luettu 3.4.2016.

Lehtinen, E. & Palonen, T. 1999. Kognitio, käytäntö ja kulttuuri: Lintubongarin pidempi oppimäärä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulma. Porvoo: WSOY, 146–159.

Lehtinen, E. & Palonen, T. 2011. Asiantuntijaosaamisen luonne ja osaamisen tunnistamisen haasteet. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 13 (4), 24-42.

Lehto, A-M. 2009. Työelämän laadun kolme vuosikymmentä. Teoksessa A. Pärnänen & K-M. Okkonen (toim.) Työelämän suurten muutosten vuosikymmenet. Helsinki: Tilastokeskus, 121–146.

Lähde työelämään. 2010. Missä menet työelämäyhteistyö? Valtakunnallisen korkeakoulukyselyn tuloksia. Saatavilla osoitteesta: https://www.utu.fi/fi/yksikko/yliopistopalvelut/opintohallinto/ohjauksen-ja-koulutuksen-tukipalvelut/Documents/Seminaarikysely_kooste.pdf. Luettu 9.4.2016.

Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and Awareness. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky, 81-148.

Myrskylä, P. 2009. Suomalaisten työhön osallistuminen. Teoksessa A. Pärnänen & K-M. Okkonen (toim.) Työelämän suurten muutosten vuosikymmenet. Helsinki: Tilastokeskus, 61–82.

Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. Kasvatus & Aika 4 (4), 41–61. Saatavilla osoitteesta: http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/artikkeli_makinen_&_annala_0712100353.pdf. Luettu 16.10.2015.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.

Nykänen, S. & Tynjälä, P. 2012. Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. Aikuiskasvatus 32 (1), 17–28.

Palonen, T. & Gruber, H. 2010. Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY, 41–56.

Penttilä, J. 2009. Yliopisto-opiskelijoiden työelämään orientoituminen. Opintosisällöt, uraohjaus ja tulevaisuuskuvat. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus.

Penttinen, P., Skaniakos, T., Lairio, M. & Ukkonen, J. 2011. Korkeakouluopiskelun pedagoginen työelämähorisontti. Miten työelämäorientaatiota voidaan tukea koulutuksen aikana? *Aikuiskasvatus* 31 (2), 99–110.

Puhakka, A. & Tuominen, V. 2011. Uraseuranta – selvityksistä tutkimukseksi. Teoksessa A. Puhakka & V. Tuominen (toim.) *Kunhan kuluu viisi vuotta –ylemmän korkeakoulututkimnon suorittaneiden työurat*. Helsinki: Aarresaari-verkosto, 11–22.

Raij, K. & Kallioinen, O. 2013. Työelämäosaaminen – mitä se on? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 15 (4), 4–10.

Rautopuro, J. 2011. ”*Kaipa sitä aikansa jaksaa tätäkin viittiä*” Maistereiden ylikoulutuksen syvin olemus. Teoksessa A. Puhakka & V. Tuominen (toim.) *Kunhan kuluu viisi vuotta –ylemmän korkeakoulututkimnon suorittaneiden työurat*. Helsinki: Aarresaari-verkosto, 43–60.

Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta A. Saaranen-Kauppinen & A. Puusniekka. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietokirjasto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Saatavilla osoitteesta: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. Luettu 1.4.2016

Rouhelo, A. & Rautakilpi S. 2005. Suuret odotukset vai turhat toiveet? Akateemiset generalistit vuosituhannen vaihteen työmarkkinoilla. *Aikuiskasvatus* 25 (1), 36–46.

Rouhelo, A. 2006. Akateemisten suorat ja polveilevat urapolut. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 121–138.

Rouhelo, A., Kullaslahti, J., Pekkilä, S., Salmela, M. & Trapp, H. 2013. Korkeakoulutettujen osaamisen kehittäminen. Teoksessa A. Rouhelo & H. Trapp. *Asiantuntijuus ja verkostomainen yhteistyö – viitekehys korkeakoulutettujen erikoistumiskoulutuksille*. FUTUREX-Future Experts-projektin raportti. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahean julkaisuja B:6, 8–14.

Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa J-P. Liljander (toim) *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Helsinki: EDITA, 108–127.

Ruohotie, P. 2004. Kompetenssit ammattikorkeakouluopetuksen tavoitteina. Teoksessa S. Kolehmainen & R. Kallinen (toim.) *Laatua ammattikorkeakouluopintojen ohjaukseen*. Oped-laatu-projektin loppuraportti. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisu A 1/2004, 88–101.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Saatavilla osoitteesta: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. Luettu 2.5.2016.

Sainio, J. 2011. Valmistumishetken työmarkkinatilanteen vaikutus maistereiden työuraan viisivuotistarkastelussa. Teoksessa A. Puhakka & V. Tuominen (toim.) Kunhan kuluu viisi vuotta –ylemän korkeakoulututkinnon suorittaneiden työurat. Helsinki: Aarresaari-verkosto, 23–42.

Salminen, J. 2015. Työntekijän vastuu ja työelämätaidot. Helsinki: J-Impact Oy.

Siljander, P. 2005. Kasvatustieteiden ydinsisällöt yleisen kasvatustieteen opinnoissa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–163.

Streumer, C.W. 1993. Qualification, competence and certification in the modular vocational education in Germanu. Teoksessa R. Mäkinen & M. Taalas (toim.) Producing and certifying vocational qualifications. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Publication series B. Theory into practice 83, 67–89.

Streumer, J.N. & Bjorkquist, D. 1998. Moving beyond traditional vocational education ja training: emerging issue. Teoksessa W.J. Nijhof & J.N. Streumer (toim.) Key qualifications in work and education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 249–262.

Suutari, M. 2003. Korkeakoulutettujen työelämäurien alkuvuodet. LAASER- projektin loppuraportti. Helsinki: AKAVA.

Tampereen yliopisto. 2015. Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma. Saatavilla osoitteesta: <https://www10.uta.fi/opas/koulutus.htm?opsId=144&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2015&koulid=183>. Luettu 11.12.2015.

Tampereen yliopiston työelämäpalvelut. 2016. Tampereen yliopistosta vuonna 2014 valmistuneiden työelämään sijoittuminen. Tampereen yliopisto. Saatavilla osoitteesta: <http://www.uta.fi/opiskelu/tyoelama/seurannat/maisterit/index/sijoittumisseuranta%202014.pdf>. Luettu 30.5.2016.

Thune, T. & Støren, L.A. 2015. Study and labour market effects of graduate students' interaction with work organisations during education. A cohort study. Education + Training 57 (7), 702–722.

Tuning Project. 2009. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education. Bilbao: Universidad de Deusto. Saatavilla osoitteesta: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Education_brochure.pdf. Luettu 21.5.2016.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuominen, M. & Wihersaari, J. 2006. Ammattikasvatusfilosofia. Helsinki: OKKA-säätiö.

Tuominen, V. 2013. Maistereiden työllistyvyys. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta.

Tuomivaara, S. & Leppänen, A. 2005. Luova asiantuntijatyö ja työssä jaksaminen. Teoksessa S. Tuomivaara, K. Hynninen, A. Leppänen S. Lundell & E. Tuominen. Asiantuntijan luovuus koetuksella. Helsinki: Työterveyslaitos, 15–76.

- Turpeinen, R. 1998. Ammattitaito ja sen arviointi näyttökokeissa. Helsinki: Opetushallitus.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Porvoo: WSOY, 160–179.
- Tynjälä, P. 2003. Ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa J. Kirjonen (toim.) Tietotyö ja ammattitaito. Knowledge work and occupational competence. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylän koulutuskuntayhtymä, 39–62.
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 79–95.
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E. 2004. Yliopistosta valmistuneet työelämässä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimä & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–107.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi -forskning om uppfattningar. Lund : Studentlitteratur.
- Ursin, J. 2011. Loppupohdinta: Yliopistokoulutusta työelämän tarpeisiin? Teoksessa A. Puhakka & V. Tuominen (toim.) Kunhan kuluu viisi vuotta –ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden työurat. Helsinki: Aarresaari-verkosto, 111–116.
- van der Klink, M. & Boon, J. 2002. The investigation of competence within professional domains. Human Resource Development International 5 (4), 411 – 424.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Saatavilla osoitteesta: http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf. Luettu 11.2.2016.
- Weinert, F. E. 2001. Concept of competence: A conceptual clarification. Teoksessa D. S. Rychen & L.H. Salganik (toim.) Defining and selecting key competencies. Seattle : Hogrefe & Huber, 45-65.
- Wesserlink, R., Lans, T., Mulder, M. & Biemans, H. 2003. Competence-based Education. An Example of Practice. A paper presented at the ECER Conference, September 2003, Hamburg.
- Virtanen, A. & Penttilä, J. 2012. Harjoittelut kasvualustoina yliopisto-opiskelijoiden osaamisen konkretisoitumiselle ja uusien taitojen oppimiselle. Kasvatus 43 (3), 268–278.
- Välivehmas, K. 2014. Miten onnistut työnhaussa. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.
- Väärälä, R. 1995. Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 9.
- Yliopistolaki. 2009. Saatavilla osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558>. Luettu 1.10.2015.

LIITTEET

TEEMAHAASTATTELURUNKO

Liite 1 (3)

Taustatiedot:

- Organisaation toimenkuva
- Tehtävänimike / kauanko työskennellyt tehtävässä
- Alaisuudessa olevien kasvatustieteilijöiden määrä / valmistumisvuodet
- Kasvatustieteilijöiden tehtävänimikkeet

1. TYÖELÄMÄN KVALIFIKAATIOVAATIMUKSET

- Millaisia kvalifikaatiovaatimuksia kasvatustieteilijöille asetetaan?
- Ovatko vaatimukset muuttuneet työelämän murroksen myötä?
- Millaisia vaatimuksia on odotettavissa tulevaisuudessa?
- Millaiset kvalifikaatiot ovat olennaisimpia työn saamisessa ja työn tekemisessä?
- Mihin kiinnitetään huomiota rekrytointitilanteessa? (esimerkiksi työkokemus, koulutustausta) Milloin rekrytointivaiheessa painotetaan työkokemusta ja milloin koulutustaustaa. Miksi?

2. YLIOPISTOKOULUTUKSEN TUOTTAMAT KOMPETENSSIT

- Millaisia kompetensseja kasvatustieteilijät omaavat, ja miten näet yliopistokoulutuksen niiden tuottajana?
 - teoretiedon merkitys vs. käytännön tieto?
- Tuottaako yliopistokoulutus työelämän tarpeisiin sopivia kompetensseja?
- Kohtaavatko työelämän kvalifikaatiovaatimukset ja yliopistokoulutuksen tuottamat kompetenssit toisensa? Jos eivät, miten se ilmenee?
- Miten näet yliopistossa opiskeltavien sivuaineiden roolin yleisten kasvatustieteilijöiden kompetenssien tuottajana?
 - sivuainevalintojen merkitys?
- Onko työnantajilla tarpeeksi tietoa generalistialojen (esim. kasvatustiede) tuottamasta osaamisesta?
 - jos ongelmia, miten tuotaisiin näkyvämmäksi?
- Onko organisaatiosi tehnyt yhteistyötä yliopiston kanssa / miten näet yhteistyön yleisesti ottaen?
 - erityisiä kehittämiskohteita?

3. *ASiantuntijuus*

- Millaiset tekijät vaikuttavat kasvatustieteilijän asiantuntijuuden kehittymiseen?
 - asiantuntijuuden syntyminen, koulutus vs. työelämä?
 - ajallinen pituus?
- Millaisia eroja näet asiantuntijuuden uudistumisessa verrattuna aiempaan?
 - erojen vaikutus tehtäväkuvaan, esimerkkejä?
- Millaisin keinoin osaamisen jatkuvaa kehittymistä tuetaan?
- Millaisten osa-alueiden hallintaa kasvatustieteen asiantuntijalta vaaditaan organisaatiossasi?

Suostun Oona Rantasen pro gradu -tutkielman haastatteluun, jonka tarkoituksena on selvittää yliopistokoulutuksen ja työelämän tarpeiden kohtaavuutta kasvatustieteellisten työnantajatahojen näkökulmasta. Haastattelu nauhoitetaan ja tulokset tullaan julkaisemaan nimettömästi. Haastatteluun osallistuminen on luottamuksellista, ja haastatteluaineistoa käytetään vain tutkimustarkoitukseen.

Päiväys ja paikka

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Teema	Kategoria	Kategorian variaatiot
1. Kasvatustieteilijöiden työnantajat työelämän kva­lifi­kaatio­vaatimusten määrittelijöinä	1.1 Kasvatustieteilijöiltä edellytettävät yleiset ja alakohtaiset kvalifi­kaatio­vaatimukset	<p>-Yleiskvalifi­kaatio­vaatimusten perustana (KoJÄ2, KoJU3, ReY)</p> <p>-Koulutusjärjestelmän ja oppimisprosessin tuntemus kasvatustieteilijän vaatimuksena (KoJÄ2, KoJU3, KoJU4)</p> <p>-Akateemiset opinnot vaatimusten keskiössä (ReY, VaY)</p> <p>-Työyhteisö- ja tiimityötaitojen tärkeys (KoJU3)</p> <p>-Henkilökohtaiset ominaisuudet avainasemassa (VaY)</p>
	1.2 Työelämän laajempi hallinta työntekijän vaatimuksena	<p>-Työelämän kokonaisvaltainen ymmärrys (KoJÄ1, KoJÄ2)</p> <p>-Kustannustietoisuuden ja liiketoimintaymmärryksen vaatimus (KoJU3, ReY)</p> <p>-Laadukkuus työnteon keskiössä (KoJU3)</p>
	1.3 Työelämän muutoksen vaikutukset kvalifi­kaatio­vaatimukseen	<p>-Markkinointi- ja viestintäosaaminen vaatimusten keskiössä (KoJÄ1, KoJÄ2)</p> <p>-Muutokseen sopeutuminen ja tulevaisuusori­en­taatio työntekijän vaatimuksena (KoJÄ1, KoJÄ2, KoJU3)</p> <p>-Kansainvälistyminen ja kulttuurien tuntemus tärkeä osa tulevaisuutta (KoJU3, ReY, VaY)</p> <p>-Tulevaisuuden työn tekemisen tavat muutok­sessä (KoJU3, ReY, KoJU4)</p> <p>-Kustannustietoisuus ja tuloksellisuuden mit­taaminen muutoksen tuomina osa-alueina (KoJÄ1)</p> <p>-Muutos osaamis­perustaisuuteen näkyy työelä­mässä (KoJU4)</p> <p>-Työelämän muutos ei ole vaikuttanut kvalifi­kaatio­vaatimukseen (VaY)</p>

2. Työnantajien vaatimukset työntekijöille rekrytointitilanteessa	2.1 Henkilökohtaiset ominaisuudet avainasemassa rekrytoinnissa	- Persoonan vaikutuksen merkitys, haastattelutilanne työntekijän persoonalla esiintuotajana (KoJÄ1, KoJÄ2, KoJU3, ReY) - Nuoruus rekrytoinnin valttikorttina (KoJÄ2)
	2.2 Yleiskvalifikaatioiden hallinnan merkitys rekrytointitilanteessa	- Kyky verkostoitua työntekijän vaatimuksena (KoJÄ1, KoJU3) - Viestintä- ja vuorovaikutustaitojen sekä organisointitaitojen tärkeys rekrytointitilanteessa (KoJÄ2, KoJU3)
	2.3 Yliopistotutkinto rekrytoitavan vaatimuksena ja työkokemus rekrytoitavan etuna	- Työkokemuksen monipuolisuus ja tehtävään sopivuus rekrytoinnin vaikuttajina (KoJU3, ReY, VaY, KoJU4) - Työkokemuksen omaaminen työkokemuksen pituutta tärkeämpänä tekijänä (KoJÄ1, KoJÄ2, ReY, KoJU4) - Työkokemus kilpailevasta yrityksestä mahdollisena häirtatekijänä (ReY) - Yliopistokoulutus rekrytoinnin muodollisena vaatimuksena (ReY, VaY, KoJÄ1) - Yliopistotutkinto teoreettisen osaamisen vaikuttajana (KoJU3, KoJU4)

3. Yliopistokoulutuksen tuottamat kompetenssit työnantajien tarkastelussa	3.1 Kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen tuottamat yleiset ja alakohtaiset kompetenssit	- Yleisten kompetenssien hallinta kasvatustieteilijän osaamisen keskiössä (KoJÄ1, KoJÄ2, KoJU3, ReY, VaY) - Oppimisprosessin tuntemus kasvatustieteilijän alakohtaisena kompetenssina (KoJÄ2, KoJU3) - Teoreettinen hallinta ja tutkimuksellisten taitojen omaaminen kasvatustieteilijän etuna (KoJU3, KoJU4) - Kasvatustieteellinen yliopistokoulutus opetusteknologiatietoisuuden ja didaktisen käsityksen tuottajana (KoJU3, KoJU4)
--	--	---

		- Oma aktiivisuus kompetenssien hankkimisen keskiössä (VaY)
	3.2 Sivuaineet tärkeänä kompetenssin tuottajana	-Liiketoimintaosaamisen hallinta keskiössä (KoJÄ1, KoJÄ2, ReY) - Työtehtävät ja yksilöllisyys sivuainevalintojen ratkaisijana (KoJÄ2, KoJU3) -Sivuainevalinnat uraorientaation suuntaajina (VaY, KoJU4)
	3.3 Yliopistokoulutuksen tuottamien kompetenssien ja työelämän vaatimusten kohtaaminen	- Yliopistokoulutuksen tuottamat kompetenssit ja työelämän vaatimukset kohtaavat toisensa (KoJÄ1, KoJÄ2, KoJU3, KoJU4, VaY) - Yliopistokoulutuksen tuottamat kompetenssit kehittämisen näkökulmasta (KoJÄ2, ReY, VaY, KoJU4)

4. Työnantajien näkemys yliopistokoulutuksen ja työelämän yhteistyön merkittävydestä	4.1 Monipuolisuus työelämän ja yliopistokoulutuksen yhteistyössä	- Yhteistyöhalukkuuden näkyminen erilaisin projektien avulla (KoJÄ1, KoJÄ2, KoJU3, ReY) - Tutkimukset tärkeä osa yhteistyötä (KoJÄ2, KoJU4) - Yhteistyötä ei haeta aktiivisesti (VaY)
	4.2 Työharjoittelut tärkeänä yhteistyömuotona	- Harjoittelut osana yhteistyötä (KoJÄ1, KoJÄ2, KoJU3, ReY) - Harjoittelut työllistymisväylinä (KoJÄ1, KoJÄ2) - Harjoittelujen kestossa ja määrän lisäämisessä kehittämistä (KoJÄ1, KoJÄ2)
	4.3 Kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen tunnettavuus työmarkkinoilla	-Tunnettavuus työmarkkinoilla hyvällä mallilla (KoJÄ2, KoJU3, ReY, VaY) -Työnantajien tietämättömyys generalistialojen tuottamasta osaamisesta (KoJÄ1, KoJU4) -Generalistialojen tunnettavuus nousuun yliopistojen näkyvyyden lisäämisellä (KoJÄ1, VaY) -Generalistialojen tunnettavuus nousuun käytännön kokemusten avulla (ReY)

		-Generalistialojen tunnettavuus nousuun tutkimusten avulla (KoJU4)
--	--	--

5. Asiantuntijuuden kehittämisen eri ulottuvuudet	5.1 Asiantuntijuuden kehittämisen tilat tarkastelussa	<ul style="list-style-type: none"> - Yliopistokoulutus asiantuntijuuden pohjan luojana (KoJÄ1, ReY, KoJU4) - Työelämässä toimiminen asiantuntijuuden kehittämisen vahvana kehittäjänä (KoJÄ1, KoJU3, ReY, VaY, KoJU4)
	5.2 Asiantuntijuuden kehittämiseen vaikuttavat henkilökohtaiset ominaisuudet	<ul style="list-style-type: none"> - Yksilöllisyys vaikuttaa asiantuntijuuden ajallisen kehittämisen pituuteen (KoJÄ2, KoJU3, ReY, VaY, KoJU4) -Vastuunkantokyvyn omaaminen asiantuntijan piirteenä (KoJÄ2) -Asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää verkostoitumista ja vuorovaikutusta (KoJU3, KoJU4) -Autonomisuus asiantuntijan piirteenä (KoJÄ1)
	5.3 Työelämän muutoksen moninaiset vaikutukset asiantuntijuuden uudistumiseen	<ul style="list-style-type: none"> -Jatkuva valmius muutokseen asiantuntijan ominaisuutena (KoJÄ1, KoJÄ2, ReY, KoJU4) -Tehtäväkuvien laajentuminen työelämän muutoksena tuomana ominaisuutena (KoJÄ1) -Talousosaaminen asiantuntijan uutena osa-alueena (KoJÄ2) -Viestintä, markkinointi ja sosiaalinen media vahvempina osa-alueina (KoJÄ2) -Vastavalmistuneiden asiantuntijoiden rohkeus tarttua haasteisiin (KoJU3) -Osaamisperusteisuus osana työelämän muutosta (KoJU4)
	5.4 Osaamisen monipuolinen tukeminen asiantuntijuuden kehittäjänä	<ul style="list-style-type: none"> -Kehityskeskustelut osaamisen kehittämisen pohjan luojana (KoJÄ1, VaY) -Verkostoissa toimimisesta tukea työskentelyyn (KoJÄ2) -Yksilöiden luontaisten työskentelytapojen huomiointi (KoJÄ2, ReY) -Täydennyskoulutusten avulla tukea osaamisen kehittämiseen (KoJU3, KoJU4)

		-Organisaation sisäiset koulutukset osaamisen kehittymisen tukijana (KoJU3, ReY, VaY) -Mentoroinnin avulla tukea osaamisen kehittymiseen (VaY)
--	--	---